PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 2 20 STYCZNIA 1931 ROK X

„SCHOLARYZM".

Zjawisko, które pragnę tu poruszyć, wiąże się z innem, ogólniejszem zjawiskiem, które nazywam „pedagogizmem" a omówiłem w artykule pt. „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy" (*Ruch Pedagogiczny*, R. 1930. Nr. 8 i 9). Oba one wypływają znowu z faktów jeszcze ogólniejszych, których nakreślenie tedy, a choćby tylko naszkicowanie, stanowić tu musi tło niezbędne. Ponieważ obszerniej starałem się przedstawić je we wspomnianym artykule, tu więc ograniczę się jedynie do momentów najistotniejszych.

Gdyby nawet socjologja i kulturologja nowoczesna nie pouczyła nas była o niezmiernie ścisłym związku szkoły z życiem społecznem i kulturalnem, oraz o prawach tego związku, to już sam okres, który obecnie przeżywamy, wystarczyłby, ażeby zmusić nas do głębszych refleksyj nad funkcjonalną zależnością szkoły od t. zw. „życia". W żadnym bowiem okresie historycznym stosunek ten nie ujawnił się chyba w sposób bardziej widoczny a nawet drastyczny, jak w obecnym, — nigdy też nie uświadomiono go sobie z równą teoretyczną wyrazistością i wnikliwością, jak w nauce dzisiejszej.

Sprawa rozgrywa się bowiem równolegle na dwu terenach: rzeczywistości realnej i myśli teoretycznej.

Na terenie życia realnego wysuwa się z niebywałem dotąd napięciem antynomja między wychowaniem instytucjonalnem tj. ujętem w ramy organizacyj, norm, planów, a postulatami aktualnemi życia. Antynomja ta stanowi, jak się zdaje, prawo rozwoju życia kulturalnego wogóle: zawsze bowiem rytm życia szerszego, iracjonalnego przechodzi w pewnym momencie w fazę przeciwieństwa wobec form ustalonych tradycją, powstałych w warunkach minionych, odmiennych od obecności, nieprzystosowanych do potrzeb aktualnych, stąd zaś rodzi się owo napięcie między „nowemi" siłami, dążącemi do przekształcenia form starych,

a temi właśnie formami, które mocą swej organizacji, z natury rzeczy zachowawczej, i przez swych świadomych rzeczników przeciwstawiają się dążnościom radykalnym, a w każdym razie niezdolne są nadążyć im ani pod względem tempa, ani stopnia. Ogólne to prawo życia, znane jako walka między „starem" a „nowem", tendencją konserwatywną a rekonstrukcyjną, tłumaczy nam zarazem w ściślejszej dziedzinie pedagogicznej mechanikę wszelkich okresów „reformacyjnych", oraz stan rzeczy obecny, w którym dynamika tego procesu osiągnęła szczególniejszy stopień nasilenia.

Nasilenie to wynika niewątpliwie z dwu faktów, mianowicie: 1) z niezmiernie przyspieszonego tempa i spotęgowanego stopnia, z jakim w ostatnich dziesięcioleciach, a zwłaszcza po wojnie, ulega już nie przeobrażeniu, lecz wręcz przewrotowi „życie" pozawychowawcze, — z drugiej zaś strony 2) z długotrwałego zastoju instytucjonalnych form wychowawczych, a więc przedewszystkiem szkoły publicznej, i to głównie średniej. Wskutek tego wytworzyła się sytuacja, domagająca się czem rychlejszej i gruntownej „naprawy", „reformy", w sensie wyrównania owego napięcia między „życiem" a wychowaniem wogóle, w szczególności zaś szkołą.

Na czemże jednak ma to wyrównanie polegać i w jaki sposób ma się dokonać?

Odpowiedź na te pytania wydaje się względnie prosta: oto należy wychowanie i szkołę przystosować do „życia", czyli innemi słowy: należy je w ten sposób urządzić, by „urabiać" ludzi, przystosowanych do danych warunków „życia". W szczegółach i w praktyce jednak sprawa wikła się niezmiernie.

„Życie" bowiem tj. cała sfera rzeczywistości pozawychowawczej występuje wobec szkoły w dwojakiej roli: 1) jako warstwa dóbr i postulatów kulturalnych, czyli jako kompleks wartości aksiologiczno-nomatywnych: religijnych, naukowych, moralnych, narodowych, państwowych, technicznych, fizycznych itd., z pewnym, mniej lub więcej zsyntetyzowanym ideałem człowieka konkretnego na czele, oraz 2) jako szersze „środowisko", w którem się ów proces wychowawczy dokonywa i z którem tedy szkoła dzieli ogół oddziaływań wychowawczych. Już oba te momenty komplikują w wysokim stopniu określenie wychowawczej funkcji szkoły współczesnej, nawet w sensie czysto adaptacyjnym.

„Życie“ bowiem współczesne nie stanowi zwartej struktury kulturalnej, lecz samo jest pełne przeciwieństw oraz tendencyj i elementów pod względem wychowawczym wręcz szkodliwych, ponadto coraz bardziej skomplikowane, coraz bardziej „nienaturalne“ tj. wymagające coraz większej sumy wiedzy, umiejętności i właściwości charakterologicznych (dotyczących zatem osobistej struktury duchowej człowieka). Rośnie więc sam, żeby tak rzec, zakres adaptacyjny, oraz trudność w jego układzie (planie) wychowawczym, spotęgowana przez ów rozstrój ogólno-kulturalny. Trudność ta zwiększa się przez to, że „życie“, zniewalając szkołę bezwzględnie do przystosowania się, samo nie podaje jej jednak określonego programu i zmusza ją do takiego czy innego, byle „przystosowanego“ doboru i układu dóbr, wartości, struktur wychowawczych, ponadto zaś z powodu charakteryzującego je rozstroju nie może służyć szkole nawet jako właściwe „środowisko“.

Szkoła więc, zniewolona przez swe adaptacyjne zadanie do przystosowania swej organizacji do współczesnego stadjum „życia“ (kultury), do pewnego, żeby tak rzec, zwitalizowania i zaktualizowania się, pozbawiona jest jednak z drugiej strony a) wyraźnej struktury normatywnej, oraz b) pomocy nieodzownego skądinąd „środowiska“ szerszego. Wynika stąd, że musi ona dążyć do tego, by niejako we własnem łonie wytworzyć w zastępstwie owo „szersze środowisko wychowawcze“. O tem będzie jeszcze mowa, gdyż to właśnie wiąże się najściślej z zagadnieniem współczesnego „scholaryzmu“.

Mówiliśmy dotąd tylko o jednej stronie funkcji wychowania wzgl. szkoły, a mianowicie o jej stronie adaptacyjnej. Wychowanie jednak w pewnym rozwojowym momencie swej świadomości, tudzież przy pewnych warunkach realnych spełniać chce ponadto jeszcze drugą funkcję, mianowicie twórczą czyli, jak ją nazywa Mysłakowski, rekonstrukcyjną t. j. pragnie przez chów „nowych ludzi“ wpływać przekształcająco na sam ustrój życia. I oto znowu wypada tu stwierdzić, że może nigdy w dziejach ten właśnie rekonstrukcyjny (reformatorski) moment, jako pragnienie „odrodzenia starego świata“ przez „nowe wychowanie“, a więc i przez „nową szkołę“ nie występował z taką już wręcz religijną mocą i wiarą, jak dziś. I jeżeli tamta, adaptacyjna funkcja szkoły, oraz wynikająca z niej konieczność przystosowania jej do wymogów

„życia“ współczesnego stanowi źródło zewnętrznych i wewnętrznych przeobrażeń przedewszystkiem w szkolnictwie publicznem, to owa odrodzicielska wiara stanowi źródło drugiego potężnego ruchu w dziedzinie wychowania współczesnego, a mianowicie ruchu t. zw. „szkół nowych“, zwanych także błędnie „doświadczalnemi“ (eksperymentalnemi): wszystkie one bowiem, „żywe“, „pogodne“ (scuole serene), „twórcze“ (produktywne), „czynne“ (écoles actives) „szkoły wspólnoty“ (Gemeinschaftsschulen) itd. — nie są „doświadczalnemi“ w sensie wypróbowywania pewnych hipotetycznie założonych form i środków pedagogicznych, lecz istotą ich jest ów właśnie mniej lub więcej wyraźnie określony p r o g r a m „r e w o l u c j i“, „reformy“, czy też „odnowy“ narodów, a przez nie całej ludzkości, p r z e z w y c h o w a n i e.

Wszelako ten rekonstrukcyjny program napotyka również na nieprzezwyciężone niemal trudności. Są to trudności, tkwiące w samym akcie rozwojowo-wychowawczym. Oto — w przeciwieństwie do Rousseau'a — coraz głębiej uczymy się upatrywać istotę tego aktu w jego ścisłem powiązaniu z szerszem, społeczno-kulturalnem środowiskiem. Jakże tedy wychować „nowe pokolenie“ t. j. pokolenie odmienne i lepsze od dorosłego, skoro normalne wychowanie nie obejdzie się bez współdziałania „środowiska“, w skład którego wchodzą i owi „dorośli“? J a k ż e „n o w y c h“ u r o b i ć m a j ą „s t a r z y“? Jakże wychować bojowników o „nowe życie“, skoro warunkiem wszelkiego wychowania jest poprzednia asymilacja starych dóbr kulturalnych?

Te i tym podobne sprzeczności stanowią właśnie punkt wyjścia dla rozmaitych prób ich rozwiązania w postaci tych czy innych typów szkolnych, z których przedewszystkiem zasługują na uwagę „wiejskie ogniska wychowawcze“ wzgl. pochodzące od nich t. zw. „wolne gminy szkolne“, oraz „szkoły wspólnoty“. Pierwsze wycofują dziatwę z środowiska dorosłego i tworzą własne, nowe „środowiska wychowawcze“, złożone ze zbiorowości („gminy“) uczniów, nauczycieli i ich rodzin, przy przygodnem także współdziałaniu rodziców dziatwy — drugie tem różnią się od „ognisk“, że w przeciwieństwie do nich pozostają w środowisku naturalnem i starają się związać je jak najściślej ze szkołą, a w ten sposób utworzyć z niej i w niej teren nie tylko nauki, lecz pełnego życia i „kultury młodocianej“ (*Jugendkultur* Wynekena) we wspól-

nocie z przedstawicielami społeczeństwa dorosłego i z jego „życiem“, zarazem zaś także i organ bezpośrednich oddziaływań, przekształcających samo to środowisko szersze.

Ten ostatni moment wiedzie nas do jeszcze dalszej, już skrajnej postaci „pedagogizmu“. Polega ona na tem, co możnaby nazwać „p e d a g o g i z a c j ą ż y c i a“, t. j. na objęciu ideą wychowania nie tylko domu i szkoły, jako specjalnych ośrodków wychowawczych, lecz całego życia kultury. „Wychowanie“ staje się tu czemś niezmiernie szerszem od zwyczajnego jego sensu, jako „specyficznego urabiania osobników młodocianych“, a mianowicie procesem, który obejmuje całe społeczeństwo (wzg. ludzkość) i w którym współdziała cała „kulturalna masa“ środowiska, a co więcej, który stać się ma najważniejszą i nadrzędną wpośród wszystkich innych dziedzin życia kulturalnego.

Jest to niewątpliwie idea wzniosła, przypominająca poniekąd utopję *Państwa* Platońskiego, ale też sama będąca również utopją. Stanowi też ona najradykalniejszą (choć narazie teoretyczną tylko) próbę rozwiązania współczesnej antynomji między „życiem“, a „wychowaniem“.

Inne próby idą po linji jakgdyby wręcz przeciwnej t. j. z b l i ż e n i a s z k o ł y d o ż y c i a, czyli jej z w i t a l i z o w a n i a, przyczem jednak „życie“ oznacza tu coś więcej, niż „rzeczywistość pozawychowawczą“, gdyż obejmuje ponadto życie i rozwój biologiczno-psychiczny samych wychowanków. Zasada ogólna: „wychowanie jest funkcją życia“ nabiera tu zatem znaczenia przesłanki nietylko dla wniosku normatywnego: że wychowanie powinno przystosować się do życia w sensie wartości i celów społeczno-kulturalnych, lecz także dla wniosku drugiego, mianowicie: że wychowanie powinno stosować się do praw rozwoju i życia osobników wychowywanych. W myśl tej zasady zatem s z k o ł a powinna być tak zorganizowana, by stać się mogła ile możności j a k n a j b a r d z i e j n a t u r a l n e m ś r o d o w i s k i e m ż y c i a i r o z w o j u w y c h o w a n k ó w.

W tej biologizacji i psychologizacji, stanowiącej jedną z naczelnych tendencyj „szkoły nowej“, poszła najdalej, za przykładem Lwa Tołstoja, grupa hamburska, t. zw. Wendekreis, tudzież należący do niej ideologicznie W. Paulsen, znany reformator szkół berlińskich i brunświckich, który wystąpił z programem, streszcza-

jącym się w zdaniu: „Szkoła powinna być terenem swoistego życia młodzieży (Lebensstätte der Jugend), a nie sztucznym terenem kształcenia“.

Nie możemy w tem miejscu zatrzymywać się dłużej nad tą i innemi próbami witalizacii i psychologizacji szkoły, które zresztą szerzej omawiamy we wspomnianym artykule „o pedagogizmie nowoczesnym“.

Ów proces witalizacyjny, stanowiący niezawodnie, jak widzieliśmy, postulat rzeczywistości realnej, dochodzi i do szkoły publicznej, wprawdzie w innej, mniej zapewne radykalnej, ale mimo to głęboko w ustrój jej sięgającej postaci, której jednym z bardzo charakterystycznych objawów jest właśnie to, co nazywamy „scholaryzmem“.

Szkoła publiczna z natury rzeczy przykrojona jest przedewszystkiem do zadań adaptacyjnych. Zawiadywana (od czasów sekularyzacji) przez państwo i przez nie normowana, była do niedawna instytucją, mającą na celu niemal wyłącznie udzielanie dzieciom — w zakresie zależnym od stopnia szkoły — pewnej, określonej przez oficjalny program, sumy wiedzy i technik, uznanej za niezbędną podstawę bądź do dalszego kształcenia się naukowego, bądź do pracy lub kształcenia się zawodowego. Szkoła, w ten sposób pojęta i prowadzona, dbała niewątpliwie do pewnego stopnia i o wychowawczą stronę, w zasadzie jednak pozostawiała ją domowi, kościołowi lub innym czynnikom pozaszkolnym, sama zaś co najwyżej poza współpracą z kościołem, czuwała nad pewną atmosferą moralną we własnem łonie oraz nad t. zw. karnością, będącą wyrazem z jednej strony patrjarchalnego ustroju szkoły, z drugiej zaś jej przeznaczenia przedewszystkiem nauczającego.

Ten stan rzeczy odpowiadał przez długi czas niewątpliwie rzeczywistym warunkom życia, a zwłaszcza stanowemu charakterowi szkoły i złączonej z nim społecznej selekcji uczniów, tudzież pewnym teoretycznym założeniom pedagogicznym i ogólnym tendencjom kulturalnym. Warunki te jednak zmieniły się w ostatnich dziesiątkach lat gruntownie, ażeby wymienić tylko ogólną demokratyzację, duch techniczny i ekonomiczny, przemianę podstawowych poglądów psychologicznych i pedagogicznych. Wszystkie one zmierzają zgodnie do przeobrażenia szkoły pod wzglę-

dem organizacji, planu, metod, wewnętrznych form z typu nauczającego w typ wychowawczo-życiowy. Demokratyczna „powszechność“ szkoły, zwłaszcza średniej, doprowadza do niej elementy kulturalnie młodsze, a i ze względów ekonomicznych także pozbawione często niezbędnych warunków wychowawczych w domu; duch techniczny przesuwa punkt ciężkości z wykształcenia teoretycznego na wykształcenie raczej praktyczne, lub co najmniej domaga się równomiernego uwzględniania zdolności i sprawności praktycznych; w poglądach psychologicznych miejsce sensualizmu, asocjacjonizmu i intelektualizmu zajmują woluntaryzm, intuicjonizm, pragmatyzm, strukturalizm, zgodne — mimo wszelkich różnic — w zasadniczym poglądzie na czynną naturę życia i rozwoju psychicznego człowieka, a zwłaszcza dziecka, oraz w integralnem ich ujmowaniu, — a wreszcie teorja pedagogiczna wnika coraz głębiej w istotę wychowania, jako procesu, zespolonego z działania czynników wewnętrznych (dynamiki rozwojowej) oraz z wpływów środowiska.

Wszystkie te różnorakie momenty wytwarzają sytuację z gruntu odmienną od tej, w której znajdowała się szkoła tradycyjna, a wyrażającą się w konieczności zbliżenia jej do „życia“ (w wielostronnem tego słowa znaczeniu), spotęgowania jej funkcji wychowawczej, rozbudowania jej organizacji w duchu elastyczności i swobody. Tym właśnie postulatom zawdzięczają swój byt owe różne typy „szkół nowych“, które jako szkoły prywatne, zrodzone z takiego czy innego programu neopedagogicznego, posiadają tem samem możność i wolę całkowitego przystosowania swej organizacji do programu.

Inaczej zgoła ma się sprawa z szkolnictwem publicznem. Z natury rzeczy jest ono bardziej zachowawcze, ostrożne i mniej podatne na wpływy ducha czasu. Wprawdzie i ono ulegać musi naporowi pewnych sił i dążności życiowych, zbyt aktualnych i natężonych, by mogło im się oprzeć. Z drugiej strony jednak pragnie ono zatrzymać przynajmniej zasadniczy zrąb tradycyjnej swej organizacji. Wskutek tego wytwarza się stan jakgdyby „równowagi chwiejnej“ między „starem“ a „nowem“, między ową organizacją tradycyjną a pewnemi inowacjami, wynikającemi z nakreślonej powyżej ogólnej konieczności przeobrażenia szkoły w duchu wychowawczym.

Ten stan rzeczy ujawnia się ze szczególną wyrazistością w szkole średniej ogólno-kształcącej, której struktura okazuje specjalny konserwatyzm. Oparta bowiem na fundamencie t. zw. ogólnego wykształcenia, zachowała ona, mimo wielu inowacyj organizacyjnych, żeby wymienić chociażby podział na „typy“ z odmiennemi „podstawami dydaktycznemi“, zasadniczy zrąb organizacji tradycyjnej z podziałem uczniów na „klasy“, a materjału naukowego na „przedmioty“, z wykładem i odpytywaniem, stawianiem cenzur i promocjami itd., a przedewszystkiem z naczelnym celem t. j. nauczaniem wzgl. — zgodnie z zasadą Herbarta — wychowaniem przez nauczanie, czyli innemi słowy: ze swym charakterem edukacjonistycznym, polegającym na tej znamiennej dla szkoły herbartowskiej dążności do zupełnego opanowania wychowanka przez naukę.

Czysty typ szkoły edukacjonistycznej zapewne już dziś nie istnieje. Realne warunki życia i tak odmienne od dawnych poglądy teoretyczne narzucają i szkole średniej rosnący wciąż szereg zadań wychowawczych, a nawet wręcz opiekuńczych, a zarazem przeobrażają coraz bardziej jej organizację, program, metody i formy w duchu swobody, twórczości, życia. Znamy i uznajemy wszyscy ten postęp, ale może nie wszyscy zdajemy sobie dostatecznie sprawę z kryjących się w nim w danych warunkach niebezpieczeństw zarówno dla tradycyjnego celu szkoły t. j. nauczania, jako też dla samych nowych jej zadań wychowawczych. Należałoby bowiem zasadniczo odpowiedzieć na pytanie: 1) czy szkoła, która zachowała bez istotnych zmian dotychczasową strukturę szkoły nauczającej, może bez szkody dla samego nauczania uczynić zadość tak pilnym i doniosłym nowym zadaniom szkoły wychowawczej, a zarazem 2) czy podejmując je, nie musi i ich także spełniać w sposób tylko połowiczny lub wręcz opaczny. Można i należy ubolewać nad tą w pewnym sensie tragiczną sytuacją współczesnej szkoły publicznej, która zwarta w ściśle klamry obowiązującego programu, żyjąca pod presją wizytacyj i uprawnień, cenzur i egzaminów, wciśnięta w ramy rozkładu lekcyj, pięciogodzinnego dnia naukowego, ma jeszcze w tej szczelnie, gdyż nieomal aż do utraty tchu, wypełnionej przestrzeni umieścić owe nowe funkcje opiekuńczo-wychowawcze, i to w takiej rozpiętości i głębi, jakiej wymaga od niej życie. Stwierdziwszy jednak ten fakt, nie sposób

zarazem nie wysnuć z niego wniosku, że jeśli szkoła ma istotnie spełnić należycie wszystkie te nowe zadania wychowawcze, organizacja jej musi ulec zasadniczej przemianie z typu wyłącznie scientyficznego na typ szkoły życia i twórczości. Tylko taka szkoła bowiem, choćby nie była jeszcze zdolna do realizowania ideału rekonstrukcyjnego, zdoła w sposób zgodny z prawami życia i rozwoju jednostkowego oraz z wymaganiami życia społeczno-kulturalnego spełnić funkcję adaptacyjną.

Natomiast szkoła dzisiejsza, która stara się, a raczej zmuszona jest ze strukturą tradycyjną połączyć nowe zadania wychowawcze, staje się tworem nieżywotnym i nieorganicznym, dwoistym i sztucznym.

I oto ta właśnie szkoła, z jednej strony obciążona przez tradycję swym mechanicznym ustrojem, z drugiej zaś zniewolona przez życie (społeczeństwo i państwo) do przejmowania zasadniczo obcych jej a w miarę rosnącego wciąż rozprzężania się grup pierwotnych, zwłaszcza rodziny, coraz liczniejszych i coraz bardziej elementarnych funkcyj wychowawczych, — ta szkoła poczyna zarazem (znowu z konieczności) coraz wyłączniejszą roztaczać opiekę nad powierzoną sobie młodzieżą, coraz skrajniej rościć prawa do jej urabiania, w coraz pełniejszej mierze starać się o jej całkowite objęcie i zagarnienie pod zasięg swych wpływów. W ten sposób zaś p o w s t a j e w ł a ś n i e z j a w i s k o poniekąd analogiczne z dawnym edukacjonizmem, a nazwane przez nas „s c h o l a r y z m e m“.

Zjawisko to, aczkolwiek dopiero w zaczątku, zasługuje na baczną uwagę ze względu na utajone w niem niebezpieczeństwo. Oto bowiem psychologja genetyczna i socjopsychologja coraz lepiej poucza nas o ważności, jaką dla rozwoju młodego osobnika posiada swoboda życia indywidualnego oraz proces naturalnego wrastania w coraz szersze grupy środowiska społecznego, jako to rodzina, rówieśnicy, związki zawodowe, naród, kościół itd. Element twórczy, iracjonalny, nieświadomy zdobywa coraz pełniejszą wagę w duchowej genetyce człowieka, i coraz bardziej podważa wyłącznie lub przeważnie akcentowaną dotąd rolę świadomej, refleksyjnej, racjonalnej i sztucznej akcji „wychowawczej“, „kształtującej“ czy „urabiającej“. Z tego stanowiska właśnie ów wspomniany „edukacjonizm“ doznał w ostatnich czasach poważnego

wstrząsu. Widzieliśmy jednak, że w jego miejsce wstępuje inne zjawisko poniekąd również patologiczne a dotyczące specjalnie szkoły nowoczesnej, mianowicie ów scholaryzm.

Mimo wszystko bowiem szkoła stara, edukacjonistyczna, była do pewnego stopnia tylko uzupełnieniem życia młodzieży, toczącego się poza nią w szerokich ramach środowisk naturalnych. W szkole nowoczesnej natomiast rozrost programu naukowego i technicznego, wchodzącego w skład t. zw. wykształcenia ogólnego, elementarnego i średniego, a następnie warunki społeczne powodują zarazem stały rozrost funkcji szkolnej kosztem tak niezmiernie doniosłej dla wychowania funkcji środowisk pozaszkolnych. Z rozmaitych przyczyn szkoła publiczna nie może tworzyć w dosłownem znaczeniu „szkoły zamkniętej", wszelako faktycznie rozwój jej zmierza w kierunku tego typu, tj. szkoły, która w przesadnem rozumieniu swych możliwości a pod naporem aktualnych warunków rzeczywistości zastąpić chce swem pomimo wszelkich usiłowań sztucznem środowiskiem środowisko naturalne rozwoju młodzieży. Środowiskiem sztucznem zaś pozostanie szkoła dzisiejsza jeszcze długo, nie sposób bowiem przewidzieć, kiedy w samem życiu społeczno-kulturalnem nastąpią takie stosunki, które umożliwią całkowitą realizację „nowej szkoły" tj. szkoły, organicznie związanej z całą pełnią rzeczywistego życia, jak ją np. projektuje w swej *Socjologji wychowania* (T. I.) Znaniecki.

„Scholaryzm" jest w pewnym sensie odwrotnością „pedagogizmu", przyczem jednak oba te zjawiska stanowią, jak wspomniałem, próby rozwiązania tak zaostrzonej dziś antynomji między wychowaniem wzgl. szkołą a życiem. Jeżeli „pedagogizm", szukając z niej wyjścia, chce „spedagogizować" niejako życie, a więc jakgdyby przemienić je całe na „szkołę", to w „scholaryzmie" ujawnia się tendencja wręcz przeciwna, a mianowicie objęcia życia przez szkołę czyli jej witalizacji.

Staraliśmy się naświetlić krytycznie oba te zjawiska, a w szczególności zwrócić uwagę na realne niebezpieczeństwa „scholaryzmu".

Jak im zaradzić?

Odpowiedź niezmiernie trudna. „Scholaryzm" bowiem, jak widzieliśmy, jest wytworem układu realnych sił i warunków życia

Na nie oczywiście szkoła bezpośredniego wpływu nie ma, to też przemienić ich wprost nie zdoła, może natomiast sama do pewnego stopnia starać się przeobrażać swą organizację tak, by narzucone jej przez konieczności życiowe nowe funkcje mogła spełniać w sposób nie sztuczny, lecz coraz zgodniejszy z prawami naturalnego rozwoju wychowawczego, i w tym celu coraz bardziej przekształcać się z „wychowującej uczelni", którą w najlepszym razie jest dzisiaj, na teren prawdziwego życia, pracy, rozwoju młodzieży w środowisku swoistem, powiązanem jednak jak najściślej z środowiskiem szerszem.

Czy jednak tą odpowiedzią rozwiązaliśmy wspomnianą antynomję?

Bynajmniej. Kryje się ona w dalszym ciągu w samej odpowiedzi, a mianowicie w postulacie powiązania szkoły z życiem t. j. z owem „szerszem środowiskiem". To bowiem będzie możliwe tylko wtedy lub w miarę tego, jak równocześnie także ze strony tegoż środowiska czynione będą pomyślne wysiłki celem pewnego przystosowania się do „szkoły" tj. do wychowania publicznego, tak, by wychowanie młodych pokoleń mogło się istotnie w jego obrębie, na jego łonie dokonywać w sposób jak najkorzystniejszy zarówno dla młodzieży, jako też dla społeczeństwa i kultury.

W całej pełni tedy antynomja nasza rozwiąże się tylko wówczas, gdy równocześnie z obu stron t. j. ze strony „szkoły" ze strony „życia" ujawni się stałe dążenie do wzajemnego przystosowania się i równowagi. —

Na tem kończymy nasze uwagi. Miały one charakter przedewszystkiem teoretyczny. A jeśli przytem wskazaliśmy także dziś ledwie widoczne jeszcze źródło pewnego poważnego niebezpieczeństwa wychowawczego, oraz przynajmniej kierunek, w którym szukaćby należało zarady, to sądzimy, że w granicach, możliwych w niniejszym szkicu, spełniliśmy również zadanie praktyczne.

Warszawa. Dr. Józef Mirski.

MOMENTY PEDAGOGICZNE W „DWORZANINIE POLSKIM" ŁUKASZA GÓRNICKIEGO.

Podobnie jak Rej i Modrzewski, nie był Górnicki autorem specjalnych rozpraw pedagogicznych, ale w dziele swojem pt. *Dworzanin Polski*, które ukazało się drukiem w r. 1566, zostawił tak wiele cennych uwag o wychowaniu, że można uważać je poniekąd jako „dzieło treści wychowawczej". Praca ta, będąca poczęści przekładem, a poczęści przeróbką głośnej naówczas książki humanisty włoskiego Baltazara Castigliona pt. *Il libro del cortegiano*, oraz pierwsza zrzędu i największa rozmiarami praca Górnickiego, odbija mocno — jak pisze prof. Pollak — od całej jego spuścizny literackiej, „wznosząc się ponad nią najwyżej przez swoją treść i formę, przez swoją nowoczesność i subtelność".[1])

Górnicki dedykował rzecz tę „swemu dobrodziejowi" królowi Zygmuntowi Augustowi, który, popierając na każdym kroku język ojczysty, doprowadził do tego, że obecnie „ma Polska tyle ksiąg swoim językiem, ile sie ich pirwej nigdy nie znajdowało. (str. 2)*)

Nie ulega wątpliwości, że pobudka do przerobienia oryginału włoskiego musiała wyjść też od króla samego, który uwolnił „swego sekretarza" od niejednych funkcyj urzędowych, byle mu tylko umożliwić wykończenie pracy.

Ponieważ dzieło to nie było przeznaczone „dla wybrańców" i „wytwornych humanistów", lecz służyć miało głównie „domowym Polakom i szerokim kręgom oświeconego społeczeństwa", przeto Górnicki, chcąc niem „narodowi polskiemu uczynić posługę", musiał w przekładzie swoim poczynić pewne zmiany, które wynikały „albo z potrzeby zastosowania rzeczy do zwyczajów i obyczajów polskich, albo też z trudności lub niepodobieństwa tłumaczenia dosłownego". Dlatego też pozamieniał wszystkie imiona włoskie na polskie, a towarzystwo włoskie, składające się z kobiet i mężczyzn, zastąpił mężczyznami, albowiem — zdaniem jego — „nasze Polki nie są tak uczone jako Włoszki, ani drugich rzeczy, które owdzie są, cirpiećby ich uszy mogły" (8); pozmieniał wzgl. opuścił również pewne gry włoskie, jeśli były one w Polsce

[1]) Łukasz Górnicki: *Dworzanin polski* opr. prof. Roman Pollak. Bibljoteka Narodowa, Serja I Nr. 109, Kraków 1928; Wstęp str. XLV.

*) Uwaga. Strony, podane w treści rozprawki, odnoszą się do wydania Bibljoteki Narodowej.

nieznane albo też nie mogły być zastosowane w towarzystwie wyłącznie męskiem. Opuścił także wszystkie dysputy, dotyczące malarstwa, rzeźbiarstwa, sztuki dramatycznej, gry na skrzypcach i flecie, albowiem Polacy, jeśli nie posiadali *litteras*, wogóle ich nie znali. Podobnie postąpił i z dysputami takiemi, które zbyt były rażące ze względu na obyczajność, a ponieważ — jak sam pisze — „iżem ja, Polakem pisząc, Polakom folgować chciał, przeto opuściłem siła rzeczy, które abo nie należały Polszcze abo rzecz zatrudnić a poczciwe uszy obrazić mogły" (10). Pominął również te rozmowy, w których było wiele wyrażeń filozoficznych, nie dających się częstokroć na język polski wogóle przetłumaczyć.

W oryginale włoskim rzecz dzieje się w Urbino, na dworze książęcym; w przeróbce polskiej — pod Krakowem, nad rzeczką Prądnik, w willi Samuela Maciejowskiego, biskupa krakowskiego i kanclerza koronnego. Tutaj to zebrali się pewnego dnia „około czczonego zwierzchnika" dworzanie i jego przyjaciele, i zamiast zabawiać się — jak zwykle — grą w karty, zaproponował ksiądz biskup wprowadzić do nas obyczaj, „który jest we Włoszech, iż ślachta zacna, polerując rozumy swoje, wynajduje na biesiedzie gry rozumne i tych używa, w których sie nierówno więtsza pociecha i pożytek najduje aniźli w karciech" (20).

Na propozycję tę wywiązały się różne pomysły zabaw i dysput, aż wreszcie stanęło na tem, żeby opisać „doskonałego dworzanina", oraz wyliczyć wszystkie zalety, jakie posiadać powinien.

Górnicki, stojąc na stanowisku, zgodnie z poglądami filozofów starożytnych Platona i Arystotelesa, że wychowanie należy rozpocząć pracą od dbałości o zdrowie, siłę, a poniekąd o urodę dziecka, a później dopiero zająć się jego charakterem i ukształceniem umysłu, żąda od swego dworzanina — odnośnie do ciała — siły i zręczności, bo zawód szlachcica nie może być inny, „jedno rzemiosło rycerskie". Dlatego też pragnie Górnicki, aby dworzanin „był dobrze wyćwiczony w tym wszytkim, co żołnierzewi umieć należy, jako w tym naprzód, aby umiał dobrze z każdą bronią, tak pieszo, jako i na koniu, a ich wszytki znał i wiedział fortele, a zwłaszcza tych broni, których najbarziej używają u dworu" (48 .

Lecz nie wystarczy być jedynie dobrym rycerzem na wojnie; każdy dworzanin powinien nadto wydoskonalić się w róż-

nych innych ćwiczeniach fizycznych, które mogą być mu pożyteczne nietylko na polu bitwy, lecz i w zabawach rycerskich. Dobrze będzie zatem, jeśli będzie umiał strzelać z łuku, biegać do pierścienia, chodzić za pasy, siedzieć za tarczą, należycie pływać oraz jeśli będzie biegły w myśliwstwie. Wszystkie te ćwiczenia powinien zaś wykonywać jako rycerz pełen męstwa i szlachetności; dlatego ma być zgrabnym i posiadać je w takim stopniu, ażeby nietylko w nich celował i wszędzie podziw budził, lecz nadto wykonywał je z łatwością, od niechcenia tak, iżby nie znać było, że dane ruchy są pilnie obmyślane i wykonywane z wysiłkiem.

Nie powinien być natomiast chełpliwy ani też zuchwały, jako ów, co „gdy mu w zwadzie ud oszczepem przebito, powiedział, iż mu sie tak widziało, jakoby go komor ukąsił; a drugi powiedał o sobie, iż źwierciadła w mieszkaniu swym nie chciał mieć nigdy to dlatego, aby srogiej a straszliwej twarzy swej, jaką miewał wtenczas, gdy sie rozgniewał, zlęknąć sie, w nie weźrzawszy, nie musiał“ (45).

Również nie powinien dworzanin nigdy o sobie mówić, a jeśliby mu już „koniecznie coś takiego powiedzieć przyszło“, wówczas czynić to ma ze skromnością i bez przechwałek.

Wolno być mu zaś ambitnym oraz posiadać „poczucie własnej siły i umiejętności“, podczas gdy wszelką „zarozumiałość i pozowanie na bohatera“ uważa jako śmieszne i karygodne. Charakter jego winien być przyozdobiony cnotą zalecaną przez Sokratesa i innych filozofów, „bo tu w tym jest mądrość, sprawiedliwość, mężność, powściągliwość i wszystko ine, co ku przystojności należy“ (77).

A wtedy „ten dworzanin będzie u wszytkich ludzi z podziwieniem osobny i będzie miał we wszytkim gracyą, a zwłaszcza w mowie, jeśli sie strzec będzie wydwarzania, której wady pełno wszędzie, a podobno u nas w Polszcze więcej niż gdzie indziej“ (62).

Gracja ta, zwana inaczej „przystałością“, ma przedewszystkiem polegać na doskonałej naturalności, zupełnej swobodzie oraz wspomnianym już uprzednio braku wszelkiego „wydwarzania“, tak w ruchach jak i w mowie. Zalety te należy sobie przyswoić — zdaniem autora — już w wieku tak wczesnym, „iżby w samej rzeczy stały sie drugą naturą“. Z tego więc powodu odnosi się z niemałą sympatją do nauczycieli początkujących, wychwalając

ich za to, że „nietelko czytać dzieci małych uczą, ale i innych obyczajków uczciwych, aby w jedzeniu, w piciu, w mowie, w staniu, w chodzeniu, przystojnie sobie poczynali" (344).

Wolnym powinien być zatem każdy dobrze wychowany dworzanin „od wszelkiej afektacji wydwarzania i nizaczmienia", do której — zdaniem Górnickiego — należy również posługiwanie się językami obcemi. Utarł się bowiem w Polsce zwyczaj taki, że jeśli Polak czas jakiś bawił zagranicą, już „nie chce inaczej mówić, jedno tym językiem, gdzie troszkę zmieszkał: jeśli był we Włoszech, to za każdym słowem *Signor*[1]), jeśli we Francyej, to *per ma foi*[2]), jeśli w Hiszpaniej, to *nos otro cavaglieros*[3]); a czasem drugi, chocia nie będzie w Czechach, jedno iż granicę śląską przejedzie, to już inaczej nie będzie chciał mówić, jedno po czesku... A jeśli mu rzeczesz, żeby swym językiem mówił, to powieda, iż zapomniał abo że mu sie przyrodzony język prawdziwie gruby widzi, czego dowodząc, wyrwie jakie staropolskie z *Bogarodzice* słowo a z czeskiem jakiem gładkiem słówkiem na sztych je wysadzi, aby swego języka grubość a obcego piękność pokazał" (62, 63).

Jeśli pragniemy zaś posługiwać się wyrazami obcemi, winniśmy czynić to jedynie wówczas, skoro trudno nam znaleźć odpowiedni wyraz rodzinny; tam zaś, „gdzie jest dobre polskie słowo, tam źle czyni, kto łacińskie miasto niego kładzie, chyba kiedy sie trefi słowo już tak zwyczajne, tak utarte, że je niemal wszyscy rozumieją, abo też iż włośnie z łacińskiego na polskie przełożone być nie może, bo wtenczas wolę łacińskie niż polskie, jako to wolę, iż kto rzecze *filozof*, niż *mędrzec*, bo to już każdy rozumie a k temu nie włośnie to z greckiego, *philosophia* — *mądrość*" (70).

Z pośród wszystkich języków obcych stawia jednak Górnicki na pierwszem miejscu język czeski, „a to dlatego, że już ten sam u nas jest wzięty i policzony za najcudniejszy; abowiem to pospolite mnimanie, ku któremu wdy człowiek stosować sie musi, przyda nieco powagi polskiej rzeczy" (68), lecz oprócz niego zezwala Górnicki posługiwać się jeszcze językiem ruskim, serbskim,

---

[1]) inaczej „Pan".

[2]) t. j. słowo uczciwości.

[3]) inaczej „My szlachta".

chorwackim lub nawet kaszubskim, o ile tylko są „źrzetelniejsze, znaczniejsze“ i „służą barziej uszom polskim“. A „gdzieby dzisiejszego słowa nie było na tę rzecz, którąby dworzanin opisać chciał, nietelko mie nie obrazi starożytne słowo, ale je wolę niż cudzoziemskie“ (69).

Nadewszystko chwali zaś tych, którzy starają się utworzyć na gruncie polskim jak najwięcej nowych słów, oburzając się natomiast na tych, którzy „chcąc pokazać, iż wiele umieją, co trzecie słowo to po łacinie mówią“; zdaniem jego są to ludzie, podobni albo, „do owej kuffy, w której troszkę wina, abo do pęcherza, w którym jedno kilka ziarn grochu; abowiem gdy zakołacesz w próżną kuffę, wielki dźwięk daje, a pełna nic, jako i pęcherz pełen grochu. Także i ci, iż kilka telko słów umieją, więc z nimi coraz na plac, a w tym i ono głupie swoje wydwarzanie pokazują i drudzy ich nie rozumieją“ (69, 70).

To nadmierne zaś używanie lub wtrącanie wyrazów obcych uważa Górnicki jako „niedorzeczność“; gdybyśmy bowiem — zdaniem jego — w naszej mowie ojczystej bardziej „sie rozmiłowali“, wtedy „i nasz język polski rychłoby urósł, ale nie wiem czemu tak podle rozumiemy o swym języku, jakoby łacińskich nauk w się wziąć nie mógł, co sie mnie wielkie głupstwo widzi“ (72).

Lecz dworzaninowi nie wystarczy, jeśli będzie wolnym „od wszelkiej afektacji wydwarzenia i nizaczmienia“; powinien on nadto być człowiekiem wykształconym, albowiem takimi byli wszyscy „wieldzy hetmani starzy“.

W przeciwieństwie do Reja, który nie zalecał męczyć młodych główek naukami trudnemi i „wichrowatemi“, nakreślił Górnicki swemu dworzaninowi bardzo obszerny program wykształcenia, zbijając tem samem często widocznie słyszane zdanie, że „póki naszy Polacy czytać nie umieli, póty w Polszcze było więcej cnoty; teraz za tą nauką wszytko złe przyszło“ (80, 81). W myśl tego programu powinien zatem znać każdy wykształcony człowiek nietylko język łaciński i grecki, których znajomość ma mu służyć „dla tych rzeczy osobnych, które nimi pisano“ (82), lecz również i języki nowożytne, a przedewszystkiem niemiecki, włoski, francuski i hiszpański. Obowiązkiem jego jest przestudjować w językach tych wszystkie ważniejsze dzieła literackie, „zasię

poety wszytki, oratory, historyki z pilnością wielką trzeba żeby przeczcił i zwartował, aby mógł wiedzieć, co się w którym dzieje i świadom był każdego miejsca" (82).

Nie wystarcza jednak Górnickiemu jedynie umiejętność czytania; człowiek wykształcony w duchu współczesnego humanizmu powinien być tak doskonale wyćwiczony w samodzielnem używaniu pióra, aby umiał „z głowy pisać list cudny, rzecz poważną, więc i wiersz, bo mu sie to u dworu zawdy do czego krotochwilnego przydać może i sam z tego doma pociechę weźmie" (82).

Czynić ma to zaś dla swych własnych korzyści i przyjemności, nie nosząc się czasem z tą myślą, by zostać pisarzem, albo „aby z siebie nie uczynił śmiechu"... (82). „Niechaj będzie jako chce uczony człowiek, a sam nigdy nie pisywał, rzadko sie to ma trafić, aby mógł doskonale poznać umysł, pracą, rozum tego, kto pisał, abo żeby miał uczuć on smak, który ma osobny swój każdy kształt pisania i obaczyć te kuńszty, które w starych autorzech często bywają pokryte. Nadto za takowym ćwiczeniem będzie mu hnet słów dostawało i gruntowniej może mówić" (83).

Kiedy toczy się dyskusja nad tem, co ważniejsze jest dla dworzanina, rzemiosło rycerskie czy nauka, stwierdza się, że dworzanin powinien celować w jednem i drugiem, albowiem tak nauka jak i rzemiosło rycerskie są dla „czystego" młodzieńca rzeczami niezbędnemi. Lecz Górnicki pragnie jeszcze, aby dworzanin jego „abo śpiewać, abo na lutni, abo na jakim instrumencie grać umiał", albowiem trudno zrozumieć mu, „aby ucieszniejsza zabawa mogła być ku wybiciu sobie z głowy wiele frasunków poczciwemu człowiekowi jako ta, zwłaszcza na dworze, gdzie tego każdy rad słucha" (87, 88). W sprawie tej poszedł on śladami Platona i Arystotelesa, którzy pisali, „iż który człowiek ma być dobrze wychowany, temu trzeba żeby i muzykę umiał" (89).

Jest rzeczą oczywistą, że Górnicki, stawiając wogóle wymagania co do wykształcenia dworzanina, miał na myśli nie uczonego pedanta, lecz człowieka przyjemnego w obejściu; stąd wielki nacisk kładł na talenty towarzyskie, ogładę dworską, muzykę, śpiew i taniec, których znajomość uważał za równie konieczną, jak znajomość łaciny i greki.

Wszystkich tych zaś nauk i sztuk nabyć można tylko przy pomocy dobrych nauczycieli; dlatego „potrzeba, aby wczas uczyć sie każdej rzeczy począł, a nie u ledakogo, ale prawie z początku u co najlepszych mistrzów. Na czym jako wiele należy, widział to Filip, król macedoński, który nie chciał, aby kto iny, jedno Aristoteles, tak sławny filozof (a podobno nie był na świecie taki drugi) jego syna Aleksandra Wielkiego hnet z przodku, od A. B. C. począwszy, uczył. I nie wierzę inaczej, jedno, że też pan Tarło, nasz podczaszy krakowski, miał we wszytkim tym, co umie, dobre mistrze, bo co jedno pocznie, to mu wszytko tak przystoi, jakoby sie z tym urodzić miał — acz mu też wiele do tego pomaga uroda, kształtowne ciało, dużość, męska cirpliwość i ine dobre przymioty. A przeto kto ma co dobrze umieć i z wdzięcznością to uczynić, musi nietelko tego patrzać, aby to, czego sie uczy, dobrze czynił, ale też aby sposobem czynienia był podobien mistrzowi, a mogło-liby to być, aby sie prawie weń oblekł. A gdy już to poczuje w sobie, iż sie poduczył, wiele tym sobie pomoże, kiedy użrzy rozmaite ludzie tejże professyej, bo widząc w jednym to, w drugim owo i sprawując sie baczeniem dobrem, które do wszytkiego ma być jego wodzem, może sobie wziąć siła w głowę. A jako pszczoła, latając to tam to sam, z rozmaitych kwiatków miód zbiera, tak też i mój dworzanin od conajlepszych mistrzów przystałość tę (iż do tej rzeczy już tego przezwiska używę) wybór a co najchwalebniejsze sztuki niechaj kradnie“ (56, 57).

Ostrzega jednak Górnicki swego dworzanina, aby naśladował jedynie rzeczy tego „godne i warte“, a nie czynił podobnie, jak ów dworzanin, „co panu grabi z Górki, kasztelanowi poznańskiemu, chce koniecznie być podobien, więc go nie naśladuje w cnotach, w godności, w sprawie, w czujności, w dozorze, ale telko w mówieniu przez nos“ (57).

Podobnie zdrowych poglądów był również w sprawie kształcenia etycznego. „Owa jako w inych rzemięsłach, kto sie chce uczyć, tak i w cnotach, kto je ma statecznie pojąć, mistrza mu potrzeba, którkyby zdrową nauką i dobrym napominaniem wskrzesi i ożywił w nas one cnoty, których nasienie zamknione w sobie a utajone mamy, iżby ten mistrz, jako dobry gospodarz, onemu nasieniu pomógł a otworzył mu drogę, wykopawszy około niego

zielsko, cirnie, oset, to jest żądze a cielesności nasze, prze które wielekroć człowiek kwitnąć w dobroci nie może, ani dać z siebie onego szczęśliwego owocu, którego samego na świecie wszytcybyśmy sprawiedliwie pragnąć mieli“ (344, 345).

A kiedy już tak jest dworzanin różnemi cnotami i naukami ozdobiony, i kiedy się powiedziało, czego mu potrzeba, żeby był w swoim rodzaju i zawodzie doskonałym, rozpoczyna się rzecz nowa, kwestja praktycznego zastosowania, a mianowicie „jakim kształtem, kiedy i na którym miejscu dworzanin godności tych swych używać będzie miał (92).

Sprawa ta, poruszona przez Górnickiego w księdze następnej, nie jest już niczem innem, jak tylko nauką taktu w życiu towarzyskiem. Jakie są jednak przepisy zachowania taktu, tego Górnicki nie mówi. I słusznie, albowiem przymiotu tego, tak cennego w życiu towarzyskiem, niepodobna się nauczyć; jedynie staranne od dzieciństwa wychowanie i „jakiś wrodzony instynkt‘, mogą człowieka uczynić taktownym. Jeśli zaś chce być dworzanin taktowny, wtedy niechaj zważa na to, aby był „w tym co pocznie, ostrożny, w mowie i w uczynku roztropny, niechaj sie nietelko o to stara, aby jego godności i przymioty były osobne, ale też aby sposób życia jego zgadzał sie z godnością, aby zawdy był jednaki a we wszytkich rzeczach nie był nigdy od siebie rózny, lecz z tych wszytkich swych godności i przymiotów niechaj uczyni jednę massę, tak iżby każda sprawa jego pachnęła wszytkimi cnotami“ (106, 107).

Przedewszystkiem wolnym powinien być dworzanin od wspomnianej już przez nas uprzednio „afektacji i wszelkiej przesady“. Jeśli przyjdzie mu zaś z kimś rozmawiać, winien pamiętać, co z kim mówić ma, by nie nudzić ludzi takiemi kwestjami, które ich nie interesują; i tak żąda on od niego, „aby z uczonym o księgach a z żołnierzem o wojnie rzecz prowadził, a jeśli mu siebie samego w czym spomnieć przydzie, tedy z taką przestrogą, jakoby sie nie zdało, iż sie chlubić chce, ale iż tak z trefunku w powieści to przyszło“ (110). Również powinien być wesoły oraz chętny do gry, śpiewu i tańca, szczególnie wówczas, jeśli będzie o to proszony; w przyjaźni niechaj będzie zaś wierny, choć niezbyt do niej skory. Do zawodów stawać zezwala Górnicki swemu dworzaninowi jedynie „z sobie równym“;

zabrania mu natomiast walczyć z chłopami, albowiem ubliżałoby to jego godności szlacheckiej.

Lecz do taktu towarzyskiego należała również umiejętność bawienia towarzystwa zapomocą żartów, czyli wesołych opowiadań i dowcipów, względnie też przeróżnych figlów, w których „rychlej sie kunszt a śmiech, niż wielka szkoda towarzyszowi najdzie"; tym to żartom poświęcił Górnicki większą część drugiej księgi, powtarzając za Castiglionem cały szereg opowiadań, albo uzupełniając je opowiadaniami czysto polskiemi. (Dok. n.)

Poznań. Marjan Mituła.

JESZCZE W SPRAWIE KONFISKAT SZKOLNYCH.

W numerze 20 *Przyjaciela Szkoły* znajduję artykuł pióra p. K. Królińskiego, który oświetla sprawę konfiskowania obrazków, dodawanych do czekoladek. Oświetla go ze strony przeciwnej, niż to ja uczyniłem w artykule, drukowanym w jednym z poprzednich zeszytów *Przyjaciela Szkoły* (nr. 18 roku 1930).

Szanowny autor zastrzega się, że nie wdaje się w polemikę ze mną, wzywa natomiast do dyskusji kolegów wychowawców, opierających się na doświadczeniach z życia. Ponieważ jednak i ja byłem długie lata wychowawcą i opieram się również na doświadczeniach z życia, pozwolę sobie raz jeszcze skorzystać z łaskawego zaproszenia Redakcji i w kilku słowach zająć się wypadkiem, który Sz. autor przytacza, oraz jego objaśnieniem.

Artykulik, o którym mowa, dzieli się na dwie części: ogólną i opis pewnego przykładu, który ma najlepiej część ogólną wyjaśnić. W części ogólnej autor uważa, że dodawanie obrazków premjowych do czekoladek jest pewnym sposobem demoralizacji młodzieży. Jest nim dlatego, że gra na instynkcie posiadania, który zaczyna się od kolekcjonerstwa a później wyradzać się ma nawet w żądzę kompletowania różnych odmian przedmiotów tej samej kategorji, stanowi pokusę dla łakomstwa i otwiera pole dla hazardu.

Autor objaśnia te twierdzenia opowiadaniem o chłopcu, wychowanym naprawdę starannie, który naprzód wyłudzał pieniądze na czekoladki z obrazkami a później kradł na ten sam cel, aż go wychowawca, podejrzewający oddawna zło, podpatrzył, schwytał

na gorącym uczynku i zbiór obrazków mu zniszczył. Odtąd chłopczyk nie tykał pieniędzy, które mu wychowawca podrzucał.

Część ogólna artykuliku nie wydaje mi się przekonująca. Autor bowiem zdaje się stać na tem stanowisku, że demoralizacją jest fabrykowanie wszelkich rzeczy, które grają na instynkcie posiadania u małych dzieci. Inaczej, nie mógłby się posługiwać swoim pierwszym argumentem.

Stanowisko niesłuszne, ponieważ fabrykanci zabawek i wydawcy książek dla młodzieży, wytwórcy masek, strojów dziecięcych, farb i ołówków barwnych grają również na dziecięcym instynkcie posiadania a niepodobna ich z tego powodu nazywać demoralizatorami. Instynkt posiadania zresztą nie jest wcale instynktem zbrodniczym. Przeciwnie. Instynkt posiadania jest objawem zupełnie zdrowym, który w życiu ludzi dorosłych odgrywa olbrzymią rolę, bo jest tłem uczciwej pracy w przeważnej ilości wypadków.

Bywa i u dorosłych tłem przestępstw przeciwko własności, zdrowiu i życiu — ale na te przestępstwa składa się nietylko sam instynkt posiadania — tylko coś innego jeszcze, co decyduje. Nie wystarczy chcieć posiadać dobra materjalne i cenić je, żeby zacząć kraść, albo napadać i mordować — trzeba do tego jeszcze wielu innych warunków wewnętrznych i zewnętrznych. Dlatego potępia się i dorosłych przestępców przeciwko własności nie za to, że chcieli mieć dużo. To wolno każdemu — tylko za to, że nie szanowali tego, co nie do nich należało. Podobnie ma się rzecz i z dziećmi i z tymi, którzy im dóbr materjalnych dostarczają. Nie to złe u dziecka, które kradnie, że ono chciałoby mieć różne dobra swego wieku — niechże sobie chce, widać, że zdrowe, widać, że ma normalny instynkt posiadania, tylko to złe, że ono rusza i przywłaszcza sobie dobra cudze. To zupełnie inna sprawa. To złe, że mu się ręka i myśl przed cudzą własnością, przed cudzą szkodą i krzywą nie cofa. Tego cofania się trzeba je wyuczyć.

I w wielu wypadkach, — Bogu dzięki dość licznych — można tego dzieci wyuczać. Przyczem instynkt posiadania zostanie żywy — tylko hamulec pewien dostanie i pewne granice. Dopiero wtedy chłopak nazywa się: „starannie wychowany".

Nie demoralizuje przecież dzieci ten, kto czerwone książeczki drukuje z obrazkami, albo aparaty radjowe na rynek wynosi mimo, że niejeden chłopak i do takich wartości drogą kradzieży dochodzi. Grać na instynkcie posiadania, rozpowszechniając wartości ponętne, nie znaczy jeszcze: demoralizować kogoś.

To raz. Po drugie, ani kolekcjonerstwo, ani żądza kompletowania, różnych odmian przedmiotów tej samej kategorji nie jest objawem żadnego zwyrodnienia, nie jest czemś zdrożnem i niemoralnem. Zapewne, gdyby ktoś kolekcjonował skalpy, zdarte z głów swoich wrogów, albo kradzione łyżeczki, byłby to objaw bardzo zdrożny — ale zdrożne byłoby i w tych wypadkach nie kolekcjonowanie samo — tylko mordowanie i kradzież. Kolekcjonerstwo świadczy między innemi o systematyczności, o zamiłowaniu do porządku i samo przez się nie jest niczem złem. Pięknie, jeżeli chłopak rozumnie kolekcjonuje okazy roślin, owadów, kartki z widokami, inne reprodukcje dzieł sztuki, książki a nawet te widoki obcych miast i zwierząt egzotycznych jakie znajduje w czekoladkach. Zatem i w tem niema demoralizacji, jeżeli ktoś produkuje obrazki, czy inne drobiazgi, nadające się do kolekcjonowania a nawet prowokujące kolekcjonerstwo, i niema nic zdrożnego w tem, że chłopcy sobie takie kolekcje zakładają.

Następnie niema nic złego w tem, że dzieci lubią czekoladki i starają się je uzyskać na drodze uczciwej, jeżeli są dobrze wychowane. Czekolada jest zdrowym pokarmem a cukier, tłuszcz i białko, główne składniki czekolady, są dzieciom do życia potrzebne. Tej zdrowej potrzeby smacznego pokarmu nie należy u dzieci nazywać łakomstwem, bo to nie jest jeden z siedmiu grzechów głównych, tylko zdrowa potrzeba organizmu. Dopiero jeżeli ją zbytnio będziemy krępować, łatwo przybiera formy przesadne i prowadzi do obżarstwa przy sposobności. Zupełnie, jak u człowieka, któremuby przez trzy dni nie dawano chleba. Przejadłby się pierwszym bochenkiem, któryby mu wpadł pod rękę.

Jeżeli dziecko nie będzie miało powodu kryć się ze swemi obrazkami premjowemi i ze swoim apetytem na czekoladki, bo je będzie jawnie i po dobremu dostawało od starszych, łatwo ulegnie spokojnym perswazjom wychowawców, którzy mu potrafią odradzić i wytłumaczyć gorączkowe poszukiwanie litery *l* do

wyrazu *Milka*. Nie będzie wtedy zawziętego hazardu i gorączki czekoladowej i pokus do kradzieży, chyba że się natrafi na typ małego kleptomana i gracza, ryzykanta.

W opisywanym wypadku nie czytamy nic o stosunku pełnym zaufania między wychowawcą a wychowankiem. Przeciwnie — czytamy, że dziecko kryje się ze swemi wydatkami i upodobaniami, że nie probuje się zwierzyć i prosić o spełnienie marzeń o czekoladzie i obrazkach, tylko je samo probuje realizować, nie cofając się przed cudzemi pugilaresami. To niedobrze. Czytamy, że wychowawca aplikuje dziecku szok, wstrząśnienie gwałtowne — co w danych warunkach, być może, było już ostatecznym sposobem, a później podrzuca mu pieniądze i w ten sposób prowokuje kradzież, niepewny, czy istotnie chłopca poprawił. To gorzej. To bardzo źle. Gdyby chłopak, sprowokowany, był ukradł, część winy spadłaby na wychowawcę. To metoda, znana z opowiadań o raju, ale niebezpieczna i niedobra. Wychowawca nigdy nie powinien dzieci kusić.

A z tego, że dziecko pokusie nie uległo, nie powinien wnioskować, że się poprawiło. Mogło przejrzeć chytrość wychowawcy i jego fałsz, pokropiony pedagogicznym zamiarem, i powstrzymać się narazie od kradzieży, odkładając ją do lepszej sposobności. Prowokacje w wychowaniu są tak samo zgubne i niecelowe, jak w rządach policyjnych. Zatruwają atmosferę, uczą głęboko ukrytej nienawiści, uczą ostrożności i nieufnośc wobec przełożonych — to może się przydać w życiu — ale to nie jest ideał, do któregoby wychowawca zmierzać powinien.

Wkońcu — artykuł Sz. autora mija się z tendencją mojego artykułu. W moim artykule wcale nie szło o to, czy premje, dodawane do czekoladek, są czemś zdrożnem, czy dozwolonem. Nie o to szło. Tylko o to, że wychowawca nie powinien nigdy wyłudzać od dzieci ich „skarbów", a wyłudziwszy je chytrze, przywłaszczać ich sobie, lub niszczyć rzecz cudzą w oczach właściciela. Nikogo nie należy okłamywać miną i gestem, nawet dla celów moralnych — nawet własnego wychowanka. A manjom i nałogom niepożądanym wolno przeciwdziałać wszelkiemi, byle uczciwemi, sposobami. O to mi szło. Myślę, że stanowisko moje nie będzie wcale antytezą w stosunku do stanowiska W. Sz. autora.

Warszawa. W. Witwicki.

JUBILEUSZ PEDAGOGICZNY W CZECHOSŁOWACJI.

Dziesięć lat temu założona została przez Czechosłowacką Gminę Nauczycieli w Pradze Szkoła Wyższych Studjów Pedagogicznych, licząca dziś w swoim składzie 70 profesorów oraz docentów Uniwersytetu Praskiego, 11 asystentów i 29 praktyków (nauczycieli szkół wydziałowych, profesorów i nauczycieli szkół ludowych). Liczba słuchaczy wynosi w roku bieżącym 700. Na wydziale pierwszym („Studjum pedagogiczne") dokształcają się w kursach dwuletnich nauczyciele, w szkołach już uczący. Wykładają profesorowie Uniwersytetu, odbywają się eksperymenty psychologiczne i pedagogiczne, pracuje się w seminarjach itd. Dotychczas absolwowało wydział ten przeszło 1600 nauczycieli. Na wydziale drugim („Kursy uczelni wyższych") trwa studjum również dwa lata. Zadaniem jego jest przygotowanie nauczycieli szkół ludowych do egzaminów na nauczycieli szkół wydziałowych. Dotychczas absolwowało kursy te 1400 nauczycieli. Oprócz tego organizuje się regularne kursy robót ręcznych z oddziałami: modelacji według natury (kierownik artysta-rzeźbiarz), oddział robót ręcznych bez urządzenia warsztatowego, oddział robót z papieru oraz oddział robót z drzewa. Dotychczasowa liczba absolwentów wynosi 400.

Dalej istnieje przy szkole „Fakultet pedagogiczny", na który przyjmuje się absolwentów szkół średnich. Nauka obejmuje cztery semestry, słuchacze zapisani są równocześnie na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Praskiego. Fakultet przygotowuje ich z jednej strony teoretycznie (wykłady profesorów Uniwersytetu), z drugiej strony zaś praktycznie (studjum metod, przysłuchiwanie się w szkołach oraz własne eksperymentowanie). Liczba słuchaczy 160. Wydział piąty („Instytut dla doświadczalnej psychologji oraz pedagogiki") prowadzony był z początku przez prof. O. Chlupa, O. Forstera, F. Šerackiego oraz docenta V. Prihodę, obecnie przez doc. S. Velinskiego oraz asystenta Dra. J. Ramesa. Instytut posiada własną bibljotekę, przeznaczoną dla słuchaczy. W wydziale szóstym „Seminarjum pedagogiczne dla reformy szkoły") przygotowuje się nauczycieli tak pod względem naukowym, jak pod względem metodycznym dla pracy w zreformowanych szkołach

czechosłowackich. Liczba słuchaczy 142. „Wydział dla badań nad dzieckiem“, poświęcony wyłącznie pracy naukowo-eksperymentalnej, prowadzi prof. Uniw. Dr. O. Chlup. Na „Wydziale dla kulturalnych stosunków z zagranicą“ pracuje 8 nauczycieli, władających obcemi językami. Wydział ten zorganizował wycieczki do Polski, Niemiec, Austrji, Szwajcarji oraz Rosji. Przeprowadza również wymianę naukowych publikacyj oraz czasopism z analogicznemi instytucjami zagranicznemi. Specjalnie wyłoniony „Komitet dla zreformowania pisowni“ zajmuje się studjum i nauką pisowni oraz jej uproszczeniem. „Sekcja prasowa oraz wydawnictwa publikacyj“ wydała dotychczas 12 prac w liczbie 35,000 egzemplarzy. „Sekcja wystawowa“ urządziła wystawę przyrządów naukowych z okazji Kongresu dla Badań nad Dzieckiem, pięć wystaw przedmiotów, wykonanych w kursach robót ręcznych, Międzynarodową Wystawę Przedmiotów Autodydaktycznych oraz Zabawek w Pradze i w Litomyślu, wystawę rysunków dziecka w Pradze. Obecnie przygotowuje się Międzynarodową Wystawę Literatury dla Dzieci. Wydział dwunasty („Komisja reformistyczna“) dla reformy szkolnictwa narodowego wypracował plan organizacji oraz nauki szkól zreformowanych, według którego urządzono 12 jednolitych szkół drugiego stopnia (szkół wydziałowych) oraz 3 szkoły pierwszego stopnia (ref. szkoła ludowa). Wydział odczytów zorganizował dwa „Tygodnie pedagogiczne“, w których wzięło udział za każdym razem przeszło 1000 nauczycieli, kursy dla przygotowania reformy szkół prowincjonalnych, kursy rozgłośni szkolnej oraz szkolnej kinematografji. W przygotowaniu jest „Tydzień higjeny szkolnej“. „Wydział kulturalno-prasowy“ informuje w prasie ogół o działalności oraz dążeniach szkoły i nauczycieli w kraju i zagranicą. Założony ostatnio wydział piętnasty („Atheneum“) zajmuje się reformą wyższej szkoły średniej według systemu elektywnego.

Jak już wyżej powiedziano, Szkoła Wyższych Studjów Pedagogicznych jest dziełem organizacji nauczycieli. Jeżeli bierzemy w rachubę również koszty kolejowe słuchaczy, uczących poza Pragą, wyłożyło nauczycielstwo dotychczas na swoją szkołę kwotę, przewyższającą 11 miljonów koron czeskosłowackich (około 3 miljonów złotych). Sam tegoroczny budżet szkolny wynosi 445,000 koron czeskosłowackich

(ca 120,000 zł). Dziesięć lat temu pragnęło nauczycielstwo przez założenie szkoły zamanifestować dążenia swoje do wykształcenia uniwersyteckiego. Obecnie jednak dzieło ich rozrasta się coraz więcej. Szkoła staje się ośrodkiem całego ruchu pedagogicznego w Czechosłowacji. Na czele instytutu stoi znany i ceniony pedagog czeskosłowacki prof. Uniw. Dr. O. Kádner, urząd sekretarza piastuje nauczyciel szkoły wydziałowej Wacław Jaroś, który załatwia również całą korespondencję, nadchodzącą z kraju i z zagranicy.

Idąc śladami wielkiego pedagoga czeskiego Komenjusza, stworzyli nauczyciele czeskosłowaccy w ciągu lat dziesięciu — prawie bez jakiejkolwiek pomocy zewnętrznej — dzieło, które już w samym początku zadziwia swoim rozmachem oraz silną żywotnością. Życzymy założycielom, ażeby mogli dalej postępować w tej pracy z pełnem powodzeniem. K.

DAJMY POLSCE SKRZYDŁA!

Ludzkość marzy oddawiendawna o wiecznym pokoju na ziemi i nieraz już wypowiedziała wojnę — wojnie. Tak i teraz często się słyszy o konferencjach międzynarodowych, które mają albo wykluczyć wojnę wogóle albo co najmniej ustalić pewne humanitarne formy. Poszczególne państwa podpisują wtedy uroczyście umowy, że nie będą używać środków chemicznych itp. Polska wystąpiła także — za pośrednictwem Polskiego Czerwonego Krzyża — na Konferencji Haskiej w roku 1928 z wnioskiem o zakaz stosowania na wojnie środków chemicznych i bakterjologicznych, i wniosek ten został przyjęty. Ale bezskuteczność przedwojennych haskich konferencyj międzynarodowych i świadomość grozy wojny gazowej zmusiły wszystkie państwa do nadzwyczaj szybkiego tempa pracy nad organizacją obrony przeciwlotniczo-gazowej tak dla armji jak i dla ludności cywilnej. Uczeni pracują nad rozwojem i udoskonaleniem przemysłu lotniczego i chemicznego w przeświadczeniu, że wojna lotniczo-gazowa jest jedyną bronią przyszłości. Fakty te nie powinny nas dziwić, boć największem niebezpieczeństwem dla danego narodu jest, gdy popadnie w uśpienie, pełen zaufania do umów międzynarodowych, albowiem przebudzi się bezbronnym wobec nowej broni. Nic też

dziwnego, że i Polska organizuje — za pośrednictwem Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej — obronę przeciwlotniczo-gazową dla ludności cywilnej. A co słychać u naszego zachodniego sąsiada?

W Rzeszy Niemieckiej traktuje się lotnictwo bardzo poważnie. Zarówno rząd jak i społeczeństwo nie szczędzą pieniędzy na lotnictwo. Wszyscy interesują się niem i studjują je. Oddawna już mają naczelne instytucje, koordynujące i skierowujące na właściwe drogi wszelkie wysiłki i prace w dziedzinie badań lotniczych. Istnieje w Niemczech „Niemiecka Rada Badań Lotnictwa", która współpracuje z katedrami lotniczemi przy wyższych uczelniach technicznych. Takich czynnych katedr lotniczych było w roku szkolnym 1929/30 aż ośm. Przed kilku tygodniami ukazał się w prasie naszej apel do społeczeństwa o poparcie budowy drugiego Instytutu Aerodynamicznego przy najstarszej politechnice — we Lwowie. Posiada ona wprawdzie studjum lotnicze, ale bez odpowiedniej pracowni do badań z tej dziedziny. — Na apel ten odezwała się jedynie ta garść obywateli, która jest zorganizowana w L. O. P. P. Nie może zaś ulegać najmniejszej wątpliwości, że przez wznoszenie tego typu placówek — coprawda powoli lecz stale — zbliżymy się do samodzielności naukowej w tej dziedzinie, do uniezależnienia się w lotnictwie od obcych, do stworzenia potęgi państwa naszego.

Na niedawno odbytych zawodach awionetek zdobyli Niemcy prawie wszystkie czołowe miejsca, podczas gdy nam przypadło zaledwie 19 i 21 miejsce na 35 awionetek. Nic też dziwnego, że wyniki produkcji lotniczej niemieckiej — postawionej racjonalnie — muszą niepokoić sąsiadów. Widać bowiem z tego wszystkiego jasno, że Niemcy świadomie i wytrwale, bez względu na ofiary, dążą do zdobycia prymatu w powietrzu.

Mowa Treviranusa o rewizji naszych granic zachodnich wywołała w całej Polsce mnóstwo protestów. Kto zna praktycznych Niemców, wie, że nie ulękną się oni naszych protestów. Jedynie czyny, powiększające znaczenie i siłę Polski, spędzą Niemcom spokojny sen z powiek. Nasz protest przeciw Treviranusowi i innym nie powinien opierać się tylko na słowach, lecz zakończyć się czynem — budową samolotów i okrętów. Silne lotnictwo i silna flota — to najlepsza odpowiedź Treviranusowi.

Wytężyć należy zatem wszystkie siły, by mieć jak najwięcej samolotów i pilotów, aby uprzedzić nieprzyjaciela i nie wpuścić go do kraju!

Ale co to wszystko obchodzi naszą szkołę? — Jeden z byłych pp. ministrów wykazał, że bezpieczeństwo Polski wymaga, byśmy jak najszybciej dorównali zachodnim sąsiadom w rozwoju naszej technicznej kultury, że dorównanie wiedzą techniczną i inicjatywą przemysłową Niemcom — powinno stać się naczelną ambicją młodego naszego pokolenia.

Według okólnika Ministerstwa W. R. i O. P. z 27 III 1928, nr. I 21 247/27, szkoła winna „zainteresować sprawą lotniczą całą młodzież, podległą jej wpływom, winna dalej przez umysły i serca uczniów i uczenic trafić do kół rodzinnych i dokonać propagandy wsród ogółu obywatelstwa, winna wreszcie z pośród licznych rzesz młodzieży wyłonić zdolne i twórcze jednostki, nadające się w przyszłości do czynnej pracy na polu lotnictwa". W nr. 13 Dziennika Urzędowego Kuratorjum O. S. Poznańskiego z 6 X 30 r., przypomina p. kurator Dr. Namysł okólnik nr. 0604 z 25 IV 27 r., dotyczący organizowania wśród młodzieży Kół Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej i zwraca się do nauczycielstwa z następującym gorącym apelem: „Wychowawcy i młodzież, przygotowujcie potęgę Polski w powietrzu, bo ona jest podstawą potęgi lądowej i pewności pokojowego rozwoju na drodze cywilizacji i kultury naszego wielkiego narodu!" Jeżeli weźmiemy poza tem ogólny cel szkoły pod uwagę: kształcenie i wychowanie człowieka nowego typu, człowieka, umiejącego samodzielnie i państwowo-twórczo pracować, obywatela-Polaka — dzielnego nietylko w meczach lecz także i w mieczach — obywateli, którzy pojmować się będą jako cząsteczki jednego niepodzielnego narodu, obywateli, którzy oddawać będą na jej usługi całą swą istotę w tej myśli, że szczęście narodu jest zarazem szczęściem jego i poszczególnych jednostek — natenczas zrozumiemy, że sprawa L. O. P. P. nie może być szkole naszej obojętna, i że obowiązkiem nas wychowawców przyszłych obywateli jest należyte i stałe uświadamianie naszej młodzieży i w tym kierunku, przez tworzenie Kół L. O. P. P. i umożliwienie Lidze tej swym choć małym datkiem propagandę celów i zamierzań wśród najszerszych warstw społeczeństwa oraz znaczenia, jakie posiadają dla sprawy obrony

Państwa i jego pomyślnego rozkwitu gospodarczego dwa potężne czynniki, a mianowicie lotnictwo i obrona przeciwgazowa. Wydatne zwiększenie liczby członków L. O. P. P., (w stosunku do 30-miljonowej ludności Polski stanowczo jest zbyt mała!) jest koniecznie potrzebne, bo tylko wydatne zasilenie funduszów Ligi pozwoli na tem szybsze osiągnięcie celów, do których systematycznie dąży L. O. P. P., ta ekspozytura społeczeństwa i ten łącznik między niem a władzami państwowemi od czasu swego istnienia. Wykazać należy także młodzieży, że lotnictwo wpływa dodatnio na stan naszego bilansu handlowego, daje bowiem pracę tysiącom robotników i setkom inżynierów — fachowców i wynalazców.

Nietylko pracą fachową w lotnictwie i żarliwą propagandą lotnictwa wśród najszerszych warstw ludności można służyć ideom L. O. P. P., ale także przez modelarstwo lotnicze. Ono bowiem jest niezawodnym środkiem, zapewniającym lotnictwu stały przypływ młodych a zarazem istotnie pożądanych sił, uzupełniających kadry „ludzi powietrza". Dziś bezsprzecznie uznaje się doniosłość modelarstwa dla badań naukowych, już dziś zawdzięczamy modelarstwu duży zastęp dzielnych pilotów i znakomitych konstruktorów. To nie jest tylko zabawką. Budowanie modeli zapoznaje bardzo dokładnie z zasadami lotnictwa, lepiej niż fotografja, rysunek czy opis.

W miarę rosnącego zaciekawienia i zainteresowania młodzież zacznie niebawem samodzielnie konstruować modele samolotów, pocznie badać, dociekać, próbować i znajdą się zapewne jednostki, które oddadzą swą pełną poświęceń pracę dla dobra lotnictwa, a tem samem dla dobra i ku chwale Ojczyzny. Dlatego należy organizować w większych ośrodkach modelarnie szkolne, które stać się winny ogniskiem, skupiającem miłośników lotnictwa. Według okólnika Ministerstwa W. R. i O. P. z 13 IV 27 r., nr. O. Prez. 1891/27, Dz. Ust. nr. 8 poz. 116, należy popierać tworzące się po szkołach kółka i kluby modelarstwa lotniczego, budowy ślizgowców lub awionetek. Jeżeli się weźmie pod uwagę, że w Niemczech wprowadzono z rokiem szkolnym 1929/30 modelarstwo do szkół jako przedmiot obowiązkowy, a we Włoszech i Ameryce ten projekt zrealizowano już w roku szkolnym 1928/29, natenczas organizowanie takich modelarni i u nas staje się nieodzowną koniecznością.

Tworzenie tych modelarni wymaga jednakże należytego przygotowania nauczycielstwa. Budowa modeli nie może być szablonowa i bezmyślna, lecz powinna się opierać na dokładnej znajomości zasad modelarstwa. Przed organizowaniem modelarni na większą skalę należałoby przedewszystkiem zorganizować w siedzibach kuratorjów kursy modelarstwa dla nauczycielstwa, w którym zwłaszcza młodzi nauczyciele robót ręcznych i rysunków (z każdego powiatu po 1 lub 2) powinni wziąć udział.

Nauczyciele ci będą potem w całem tego słowa znaczeniu pionierami idei propagandy lotnictwa polskiego i będą mogli pośrednio przyczynić się do stworzenia potężnego lotnictwa — naszej podstawy obrony narodowej.

Poznań. J. Sobolewski.

PRZYGOTOWANIE WYPRACOWANIA DOMOWEGO.

(Lekcja na oddział 5 lub 6.)

Temat wolny: Opisz sklep, który najlepiej pamiętasz.

Dyspozycja metodyczna lekcji:

1. Zebranie materjału.
2. Porządkowanie materjału.
3. Ułożenie dyspozycji.

Najpierw nauczycielka prowadzi z dziećmi swobodną pogadankę o jakimś sklepie, najlepiej takim, który znają wszystkie dzieci. Pogadanka winna być tak poprowadzona, aby uwydatniała szkielet przyszłej dyspozycji, lecz równocześnie powinna zostawiać dzieciom swobodę, aby mogły wyczerpująco wypowiedzieć swoje obserwacje. Materjał zadania t. j. szczegóły zaobserwowane, odnoszące się do opisu sklepu, pisze nauczycielka na tablicy w miarę odpowiedzi dzieci. Materjał zadania powinien zająć tylko lewą stronę tablicy, bo prawą należy zostawić dla porządkowania materjału. W ten sposób dzieci mają przed sobą równocześnie jedno i drugie, tak, że nie traci się czasu na powtarzanie. Po uporządkowaniu materjału ściera się lewą stronę tablicy i na tem miejscu pisze się dyspozycję z uporządkowanego materjału. — Wszystko, co nauczycielka pisała na tablicy, zapisują dzieci w zeszytach.

Tablica ze zapiskami.

I. Zebranie materjału	II. Porządkowanie materjału.	III. Dyspozycja
Sklep konfekcji, 2 okna wystawowe, drzwi; w oknie wystawowem: manekiny z sukniami i ubrankami, w drugiem bielizna, fartuszki itp. Wnętrza okien obite kolorowym materjałem. Szyldy, wywieszki, reklama świetlna. Sklep jest długi, dwupiętrowy. Stoły, półki, szuflady, manekiny, kasa, pakownia; towary: płaszcze, ubrania, suknie, bielizna i t. d., sprzedający, kupujący, kierownik wydziału, portjer.	Wygląd zewn. sklepu: okna wystawowe, wejścia, szyldy, oświetlenie, reklama. Wygląd wewn. sklepu: jest duży, stoły, półki, szuflady, wystawy, kasa, pakownia, towary. Sprzedający, kupujący.	A. Wstęp: O jakim sklepie myślę. B. Rzecz właściwa: I. Wygląd sklepu: a) wywieszki, b) okna wystawowe. II. Wygląd zewnętrzny: a) wielkość, b) urządzenie sklepu, c) rozmieszczenie towarów, d) ruch w sklepie. C. Zakończenie: Dlaczego mnie ten sklep szczególniej interesuje?
lewa strona	prawa strona	lewa strona

1. Szkic pogadanki dla zebrania materjału:

a) Przypomnijcie sobie teraz wygląd jakiegoś sklepu, który dobrze znacie, bo może często tam kupujecie lub dlatego, że należy on do znajomych lub krewnych. — O jakim sklepie myślisz? (Skład papieru, bławatów itp.) Gdzie znajduje się ten sklep? (W śródmieściu, przy ul...) Może wiesz, do kogo on należy?

b) Czy umiałybyście coś powiedzieć o sklepie, w którym nigdy nie byłyście ale obok niego często przechodzicie? (Tak, o jego zewnętrznym wyglądzie). Jak wygląda nazewnątrz znany wam sklep? (Np. posiada dwa okna wystawowe, dwoje drzwi itd.). Opisz, co mniej więcej widujesz w oknach wystawowych tego sklepu? (Dzieci opisują towary i dekorację okien). Czy sklep ten poznajesz zdaleka, idąc ulicą? (Tak, bo posiada barwną reklamę, wieczorami bywają one oświetlone).

c) A teraz wchodzimy do wnętrza sklepu i rozglądamy się w nim. Czy potrafimy go objąć jednem spojrzeniem? (Tak) Dlaczego? (Bo jest mały). — Dlaczego nie? (Jest duży, składa się z kilku piątr.) Przypomnijmy sobie, czem sklep jest zapełniony. (Teraz dzieci mówią o urządzeniu sklepu, o towarach, o sposobie ich rozmieszczenia.)

d) Dotychczas mówiłyśmy o samym sklepie i wszystkich martwych przedmiotach, które do niego należą. Kogo zauważyliście w sklepie? (Sprzedających i kupujących). Od czego zależy, czy ruch w sklepie jest ożywiony? (Od tego, czy sklep jest położony przy ulicy ruchliwej... od przystępnych cen... od uprzejmości usługi itd.). Dlaczego często bywasz w tym sklepie? (Podobają mi się przedmioty, które tam sprzedają; matka mnie tam posyła po zukupy; sklep jest położony niedaleko domu, szkoły itd.).

2. Porządkowanie materjału.

Co uważacie za najważniejsze z tego, co dotychczas mówiłyśmy o sklepie? (Rozmaite odpowiedzi.) Co umieścilibyście w „rzeczy właściwej"? (Wygląd zewnętrzny i wewnętrzny sklepu.) (Piszę na tablicy zależnie od odpowiedzi dzieci.) 2 okna wystawowe, 2 wejścia, szyldy, oświetlenie okien i reklamy, jest duży, posiada 2 piętra, stoły, półki, szuflady, wystawki, towary, (dzieci wyliczają) sprzedający i kupujący, kierownik wydziałów, portjer itd. To byłoby wszystko, co odnosi się do głównej części zadania. A teraz pomyślcie, jaki wstęp moglibyście zrobić do tego tematu? (Dzieci rodzaj sklepu, położenie sklepu, właściciel sklepu itd.) — A w zakończeniu? Bywam często w tym sklepie po zakupy, lubię ten sklep, bo zawiera tyle ładnych rzeczy itp.

Teraz ułożymy sobie dyspozycję:

A. Wstęp: O jakim sklepie myślę?

B. Rzecz właściwa: Wygląd sklepu.

1. Wygląd zewnętrzny: a) wywiewszki, godła, napis firmowy, b) okna wystawowe.

2. Wygląd wewnętrzny: a) wielkość b) urządzenie sklepu c) rozmieszczenie towarów d) ruch w sklepie.

C. Zakończenie: Dlaczego mnie ten sklep szczególniej interesuje?

— — — — — — — — — — — — — — —

Końcowe uwagi. Opracowanie to może być zarówno do domowego jak i do szkolnego zadania, zależnie od dojrzałości dzieci i od ich przyzwyczajenia do obserwacji. Przy wynikach tego zadania przekonamy się, że najlepsze prace napisały niekoniecznie dzieci najzdolniejsze, lecz te, które posiadają wyobraźnię plastyczną, opartą na pamięci wzrokowej. Dzieci te, pisząc zadanie,

widzą niejako przed sobą kiedyś spostrzeżone szczegóły, nawet wtedy, kiedy nie obserwowały ich celowo dla zapamiętania. Są to typy t. zw. ejdetyków, którzy są zdolni do tworzenia tak dokładnych obrazów odtwórczych z pamięci, że nie różnią się one prawie od obrazów rzeczywistych. Nie zawsze to nagromadzenie szczegółów idzie w parze z dobrą dyspozycją, bo dziecko, należące do typu ejdetycznego często wykonuje tylko mechaniczną pracę spisywania tego, co niejako widzi przed sobą. To też przy ocenie należy brać pod uwagę przedewszystkiem uporządkowanie materjału, następnie styl, a wkońcu dopiero nagromadzenie szczegółów. Inaczej należy ocenić podobne zadanie, o ile poprzednio nie było przygotowane w klasie, lub jeżeli na podstawie tego ćwiczenia dano dzieciom do opracowania zadanie analogiczne, np. opis placu targowego, opis sprzedaży choinek, opis jakiegoś innego wnętrza itp. Wtedy na pierwszy plan wysunąć należy przy ocenie ilość trafnie zaobserwowanych szczegółów, bo one są niejako podchwyceniem samego życia, samej rzeczywistości.

Poznań. H. Amrogowiczówna.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Odmiana rzeczowników przez przypadki“.*)

Najzupełniej zgadzam się z autorem szkicu co do tego, że należy „unikać sztuczności w nauczaniu“. Wszystkie wady naszych lekcyj dadzą się tem wyjaśnić. Dodam do tego jeszcze i to, że sztuczność w nauczaniu ma miejsce wówczas gdy w opracowaniu lekcji nie liczymy się z możliwością pytań dzieci, bo one samodzielnie nie pracują. W szkicu lekcji p. W. dzieci niestety mówią tylko to, co nauczyciel chce, i oczywiście wtedy przeprowadzenie lekcji nie nastręcza żadnych trudności.

Autor powiada, że w podręczniku Klemensiewicza, Majewiczówny i Spławińskiego tekst jest ułożony tak, że dany rzeczownik występuje w kolejnych przypadkach — i to jest sztuczność w nauczaniu, gdy tymczasem u autora szkicu, według niego, niema tej sztuczności, bo „Janek“ nie doznaje tej kolejności. Twierdzę, że oba teksty są sztuczne. Dziecko zachowuje się biernie, ono tego tekstu nie tworzy.

Samo podejście do lekcji (nawiązanie) jest bardzo i to bardzo sztuczne. Przedewszystkiem punkt wyjścia nie podoba mi się. Dlaczego musi być koniecznie „krótkie powtórzenie o rzeczowniku“? Dlaczego nie korzystać z tego, że dziecko lubi mówić? Dlaczego tekst nie jest wzięty z życia dzieci III oddziału? Tu występuje Janek, który „ma dopiero siedem lat“. Czy zabawa byłaby tu złym

*) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 17. r. 1930.

punktem wyjścia? A dzieci nie mogłyby dostarczyć materjału do lekcji? Oczywiście nie można tego zrobić w przeciągu jednej godziny, materjał należy więc przygotowywać.

Dzieci „mają wybrać... dwa rzeczowniki" (jaki cel?), następnie „wybieramy wszystkie rzeczowniki" i „zapisujemy je na tablicy", a dla ozdoby podkreślamy te rzeczowniki kredą białą a „Janek" czerwoną. Co chciał autor dzieciom przedstawić, czem się kierował, gdy podkreślał „Janek" kredą czerwoną? Gdy chciał tego „Janka" wyodrębnić ze względu na postać, na zmiany, to zdaje się lepiej było tylko „Janka" napisać na tablicy, resztę rzeczowników nie umieszczać na tablicy (i tak dzieci nie posługiwały się niemi).

Wypisały dzieci (czy p. W.) 7 razy ‚Janka", „Janek" itd. Tu chciałbym autora szkicu zapytać się o dwie rzeczy: 1) czy jest przekonany, że dzieci jego oddziału wiedzą, że na tablicy zmieniał się j e d e n „Janek", czy też, że to było s i e d e m Janków? 2) czy, gdy stanął przed dwoma zjawiskami nieznanemi sobie a jednakowemi, uważał je za r ó ż n e, czy też za j e d n a k o w e? A dzieci?

Zdaje mi się, że p. W. dużo liczył na pytanie, na które odpowiadają „Janka" (w dop. i w bier. i „Janku" w woł. i miejsc. Całe nieszczęście, że:

II dop.: *kogo? czego?*
IV bier.: *kogo? co?*

i inaczej trzeba będzie pytać o osobę a inaczej o inne nazwy i nie można pytać się „kogo — czego niema?" ani „kogo — co widzę?" jeżeli nie chcemy dziecko w błąd wprowadzać. Ale w całych pytaniach różnica byłaby widoczna.

A potem pisze p. W. „Próbujemy zbadać, czy inny jaki rzeczownik może mieć również podobne zmiany. Po odpowiedzi twierdzącej następują liczne przykłady. (Kto je daje? Moja uwaga). Próbujemy zbadać, czy są możliwe jakie inne jeszcze zmiany (w zakresie oczywiście tej samej liczby)" Doprawdy, że nie rozumiem, o jakie „inne jeszcze zmiany" chodzi nauczycielowi. Powinnoby mu właśnie chodzić o podobne zmiany, tem bardziej, że boi się innej liczby (też nie wiem, dlaczego).

W drugiej godzinie — pytania. I to koniecznie podstawić pytania pod „Janka" i jeszcze pod „rzeczownik nieżywotny" po szczegółowej obserwacji. Tak, ale tej obserwacji nie było i nie można pisać, że to trwało dwie lekcje, jeżeli trzeba temu poświęcić więcej czasu.

Kończę i zwracam się do kolegów z apelem a właściwie z prośbą: dawajcie nam lekcje takie, w których pokazujecie i uczycie dzieci o Jankach żywych a nie papierowych, gdzie usłyszymy, jak to wzbudzacie zainteresowanie lekcją takie, że dzieci mówią i mówią i to nieraz o tem, czego nie przewidzieliście.

Koniec krytyki, bo ta jest łatwa. Ale jak powinna według mego zdania taka lekcja wyglądać? Podaję tylko szkic.

Pauza. Zabawy i gry.

„Proszę Pana, Franek bije się". Okazuje się, że Wicek uderzył Franka. Sąd. — Franek świadczy się Jankiem. Tu już nauczycielowi brakło cierpliwości,

grozi. Ale trzeba ten moment wykorzystać, bo za tydzień będzie mowa o przypadkach. Dzieci były świadkami takiej sceny; *Franek bije się.* — *Wicek uderzył Franka.*

Zapisujemy sobie w zeszycie te dwa zdania. „Sobie" t. zn. dzieci.

Czytam *Płomyczek*, a gdy też znowu coś spsoci ten Franek — zaraz go do zeszytu! Czekamy, aż będziemy mieli *Franka, Franek, Frankiem, Frankowi.* Więcej narazie nam nie trzeba.

Przystępujemy do lekcji. „Dzieci, co mówiliśmy o naszym Franku? Zdaje mi się, macie to zapisane. Podyktujcie mi to, a ja napiszę na tablicy!" I piszę:

Franek bije się.
Wicek uderzył Franka.
Wicek zawsze bije się z Frankiem. (Ale i tak bywa,
że:) Wicek pożyczył ołówek Frankowi.

Ciągle ten Franek. „Dzieci, co z nim zrobić?" „Niech poprawi i Wicek i Franek." „Dobrze. Zmażę ich." Mażę ich imiona a reszta zostaje. Zmazałem. Ale kogo tu wstawić? Dzieci wymieniają. Wybieram. Ale teraz jak wstawić, co napisać? Niechaj uczniowie trochę pomyślą. Już pomyśleli. Niech powiedzą. Mówią, że w pierwszem zdaniu ma być Józek, a drugi uczeń mówi inaczej, a trzeci już wybrał i mówi: „A nie, bo Józek bije się, bo *kto* ?" „Dobrze, dzieci?" „Dobrze." „Idź napisz...!" „A dla czego „Józek"? „Bo *kto*?" „Napisz to!" Wstawiamy w ten sposób „Józka" i innego „Wacka" tyle razy i tak, jak nam trzeba.

Ale może być tak, że dzieci będą wstawiać w pierwszem zdaniu Józka ale w drugiem zechcą „Marysię". Dobrze. Niech robią. Czyż trud, samodzielna praca dziecka nic nie znaczy? Niema „Józka", to zostają pytania. A jak są pytania, to znajdzie się tam i „Józek". „Dobrze dzieci, tu jest „Marysia" ale, czy mówiliśmy o „Marysi" w pierwszem zdaniu?" „Nie, o Józiu". To dajcie tam „Józia" i już „Józio" wyparł „Marysię".

Tymczasem koniec, chociaż mamy tylko cztery formy. I reszta znajdzie się. Jak? Korzystajmy ze sposobności, z rozmowy dzieci.

Tylko na dopełniacz trzeba znaleźć taki rzeczownik, który odpowiada na pytanie „czyj?" — Z miejscownikiem zatrzymamy się, aż wszystkie pytania będziemy mieli. — Gdy uporamy się z osobą, możemy to samo zrobić z rzeczą. — Teraz dopiero wypadnie zebrać te pytania w domu, na lekcji rozsegregować. — Na innej lekcji damy nazwy i uporządkujemy przypadki. — Na innej znów mogą dzieci znaleźć to, co powoduje zmiany, a więc końcówki. — Teraz mogą szukać rzeczowniki i oznaczać przypadki. — I znowu zbieramy materjał do trudniejszych form rzeczownika.

Pozwólcie dzieciom mówić i robić, a lekcje Wasze będą ożywione! Uczniowie będą inaczej patrzeć na szkołę i na nauczyciela.

Brześć n. Bugiem. J. Har.

NOWE KSIĄŻKI.

Sprawozdania, oceny, uwagi.

Dr. John Alford Stevenson: *Metoda projektów w nauczaniu*. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. Tom 8). Przełożyła Wanda Piniówna. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1930. Stron 259. Zł 7,20.

W ostatnich latach pojawiło się wiele nowych systemów pedagogicznych, które zmierzają do zastąpienia werbalizmu szkolnego większem zbliżeniem do życia. Pod tym względem nie jest metoda projektów zupełną i oderwaną nowością. Zauważymy wiele momentów stycznych między nią a metodą Decrolyego, spólnotami szkolnemi Hamburga, lub takiego nauczania, które sformułowano jako szkołę radosną, a któremu u nas Rowid nadał nazwę szkoły twórczej. Niejeden nauczyciel polski z pewnością niejednokrotnie stosował projekt, nie znając nawet tej metody z nazwy. Książka jest ciekawym przykładem szukania lepszych form nauczania od dotychczas stosowanych.

Zasadniczemi czynnikami metody projektów to 1) czynnik rozumowania, 2) nabywanie wiadomości w miarę potrzeby ze względu na zastosowanie, 3) przy spełnianiu pewnej praktycznej działalności, odbywającej się 4) na naturalnem podłożu. Autor stwierdza, że używane metody nauczania nie odpowiadają tym wymogom, gdyż opierają się na podłożu sztucznem, kształcą jednostronnie pamięć, dają uczniowi tylko wiadomości, nie wpływając równocześnie na jego postępowanie. Dla nauczania, odpowiadającego powyżej wyłuszczonym czterem czynnikom, wprowadzono w Ameryce termin „projekt". Terminu tego użył po raz pierwszy Departament Rolnictwa Stanów Zjednoczonych w znaczeniu planu, nakreślonego dla jakiejś pracy zbiorowej. Nazwę „projekt domowy" wprowadził w r. 1908 Stimson w związku z nauczaniem rolnictwa w szkołach średnich. Stevenson definjuje projekt następująco: „Jest to czynność, mająca źródło w jakiemś zagadnieniu, wypełniona całkowicie, a przeprowadzona na swojem naturalnem podłożu", poczem omawia cały szereg definicyj projektu, podanych przez pedagogów amerykańskich, które mniej lub więcej zbliżają się do treści definicji autora. Wszyscy podkreślają naturalne podłoże projektu. Przez naturalne podłoże rozumieć należy, że zagadnienie, rozwiązywane w szkole, nie różni się pod względem rozwiązania od zagadnień w życiu.

Projekty dzieli autor na projekty intelektualne i projekty, oparte na pracy ręcznej. Podstawą pierwszych jest zagadnienie intelektualne, podstawą drugich zagadnienie, oparte na pracy ręcznej, naturalne podłoże musi jednak być uwzględnione w obu projektach. Pod względem złożoności dzieli Stevenson projekty na proste i złożone. Przykładem projektu prostego jest oszczędne obieranie kartofli. Autor podaje ciekawy przykład projektu złożonego, przeprowadzonego w IV klasie szkoły ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskiem Stanu Iowa. Przed świętami gwiazdkowemi dzieci wysyłają paczki. To uczuciowe czynne nastawienie dzieci wyzyskano w szkole. Uczyły się poprawnego zawijania i adresowania paczek, przepisów pocztowych, dotyczących wysyłki paczek, rozwiązywały rozmaite zadania arytmetyczne w związku z taryfą pocztową i przygotowanemi paczkami, w nauce geografji omawiały miejscowości, dokąd paczki miały być

wysłane i drogę, jaką miały przebyć. Projekt ten dostarczył sposobności do pogadanek z życia obywatelskiego, a pod względem etycznym był zastosowaniem zasady „pomagaj drugim", gdyż paczki wysłano do sierocińców. Metoda projektów przyczynia się więc do rozwoju rozumowania, stwarza naturalne podłoże dla rozlicznych i wszechstronnych zagadnień i znajduje ujście w czynie.

Metoda projektów wzbudza głęboko sięgające zainteresowanie. Coprawda nie każdy projekt będzie dla dziecka interesujący, możliwości zainteresowania są tu jednak większe aniżeli przy stosowaniu starych metod. Projekt rozwija też myślenie i pozwala nabyć technikę całkowitego wypełniania czynności, co ma wielką wartość dla połączenia teorji z praktyką. Słabą stroną metody projektów jest brak materjału ćwiczebnego, który przyczyniłby się do wyrobienia nawyknień i sprawności.

Po części teoretycznej przechodzi autor do dziedziny praktyki szkolnej, podając szereg projektów z poszczególnych przedmiotów. Punktem wyjścia dla nauczyciela jest stwierdzenie podłoża naturalnego danego przedmiotu t. j.. z jakich powodów zajmują się nim ludzie poza szkołą. Pozwolę sobie przytoczyć kilka ciekawszych przykładów:

Dzieci urządzają obchód dla upamiętnienia chwili zakończenia wojny. Potrzebne są deklamacje, wyłania się więc kwestja: „Które utwory treści wojennej przejdą do potomności?" Dzieci wspólnie zbierają wiersze, omawiają je na lekcjach, oceniając je pod względem treści i idei, i wkońcu układają antologję.

Podczas epidemji odry lub grypy, kiedy zainteresowanie dzieci jest nastawione na te choroby, omówiono przyczyny powstawania chorób (bakterje), sposoby zapobiegania im, wkońcu sporządzono i wywieszono plakaty propagandowe z odpowiedniemi napisami,

Na lekcjach historji jeszcze podczas wojny omawiano ostatnie wypadki. Jeden z uczniów zauważył w prasie częste wzmianki o projektach przywrócenia niepodległości Polski. Powstało zagadnienie, dlaczego właśnie ten kraj ma uzyskać niezależność. Dany uczeń postanowił rozwiązać to zagadnienie i w tym celu zabrał się do przestudjowania historji Polski. Dowiedział się o trzech rozbiorach i doszedł do przekonania, że przywrócenie niepodległości Polski konieczne jest dla dokonania sprawiedliwości dziejowej.

Zadania rachunkowe opierają się na naturalnem podłożu aktualnych podatków, asekuracyj, budowy dróg i domów itp.

W nauce języka obcego (niemieckiego)] urządzono święto niemieckie Do stołu podano potrawy niemieckie, uczestnicy ubrani byli w kostjumy rozmaitych warstw społecznych narodu niemieckiego. Przy stole obowiązywała rozmowa niemiecka.

Metoda projektów mimo swych bezsprzecznych zalet posiada i wady. Największą wydaje mi się trudność znalezienia naturalnego podłoża dla każdej lekcji. W wielu wypadkach da się materjał oprzeć o naturalne podłoże, i pod tym względem jest metoda ta szczęśliwszem rozwiązaniem od planu daltońskiego, którego ojczyzną jest również Ameryka. Plan daltoński bowiem opiera się całkowicie na sztucznem podłożu. Przy stosowaniu metody projektów zostanie naturalne podłoże nieraz wywołane w spo-

sób sztuczny, co nas uderza w przytoczonym projekcie z nauki języka niemieckiego. Sam autor to zresztą przyznaje, kiedy pisze, że „posługiwanie się projektem może być niekiedy nieekonomiczne". Wydaje mi się jednak, że w wyszkoleniu zawodowem metoda ta jest bezkonkurencyjna i lepiej sprosta zadaniu, aniżeli jakakolwiek inna. Lektura książki da sposobność do przemyślenia zagadnień, związanych z praktyką szkolną, i tem samem przyczyni się do zwalczenia zatęchłej atmosfery werbalizmu. L. Bd.

*

Prof. Dr. Leon Wachholz: *O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży.* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1927. Str. 140. Cena zł 4.80

Nieprawidłowości umysłu zachodzą u dzieci często. Wychowawca musi je znać, by zapobiegać ich wystąpieniu lub pogorszeniu się. Cel ten przyświeca książce Dr. Wachholza. Autor zaznajamia z poszczególnemi zaburzeniami umysłowemi i podaje wskazówki, jak zachowywać się wobec dzieci, dotkniętych temi zaburzeniami.

Na całość książki składają się następujące rozdziały: I. Wstęp; II. O przyczynach zaburzeń i chorób umysłowych; III. Zdrowie umysłowe a choroba umysłu; IV. Objawy psychopatji u dzieci i młodzieży; V. Ważniejsze typy psychopatyczne; VI. Przywary wieku dziecięcego; VII. Przestępczość a psychopatja; VIII. Choroby umysłowe dzieci i młodzieży; IX. Zapobieganie chorobom umysłowym; X. Wskazówki wychowawczo-lecznicze.

I. W rozdziale wstępnym wskazuje autor na fakt, że przedmiotem wychowania jest nietylko dziecko umysłowo prawidłowe, gdyż choroby umysłowe nagabują człowieka w każdym okresie życia, a nie zawsze są odrazu dostrzegalne. Opieszałość, niekarność, zuchwalstwo czyli t. zw. przywary, mają często swą przyczynę w zaburzeniach umysłowych. Wychowawca musi w pracy swej przyjąć zasadę lekarską: najpierw nie szkodzić — i stosować ją do wszystkich dzieci. Konieczne to dlatego, by nie wypaczyć wrażliwego umysłu dziecka.

II. Przyczyny zaburzeń umysłowych są rozmaite: dziedziczność, choroby (np. syfilis), zatrucia (np. alkoholem), wpływ otoczenia, afekty, naśladownictwo. W związku z tem omówione są takie zagadnienia, jak histerja, samogwałt, przewrotne skłonności płciowe, infantylizm i inne.

III. Zasadniczo trudno jest ustalić granicę, gdzie jest zdrowie umysłowe, a gdzie zaczyna się choroba. Osoba, dotknięta chorobą, może czuć się zdrową. Różne są tego przyczyny: rozmaity stopień zdolności umysłowych, różne napięcie władz umysłowych — i stąd płynąca trudność ustalenia, czy istnieje brak np. zdolności, czy też jest to zaburzenie. A ustalenie takie jest bardzo ważne, gdyż zaniedbanie leczenia w początkach, sprowadza katastrofę w późniejszem życiu.

IV. Odchyleniem od stanu zdrowia w zakresie nerwowym i umysłowym jest psychopatja, oznaczająca się zmniejszoną sprawnością systemu nerwowego. Zmniejszenie to objawia się nazewnątrz rozmaicie: upośledzeniem albo genjalnością. Niektórzy wielcy ludzie byli psychopatami (Ampère, Comte, Newton, Rousseau, Schopenhauer i inni). Psychopatów poznać można często po budowie ciała (kształt głowy, wady podniebienia). Poza tem spostrzec można objawy

w sferze intelektu a zwłaszcza uczucia, trudno to jednak streścić, gdyż objawów tych jest bardzo dużo.

V. Kretschmer wyróżnia dwa zasadnicze typy psychopatyczne: schizoidyczny i cykloidyczny. Typy te stanowią przejście od stanu zdrowia umysłowego do dwóch głównych schorzeń umysłowych t. j. wczesnego otępienia umysłu i manjakalno-melancholicznego obłąkania.

VI. Przywary są wykroczeniem przeciw zasadom estetyki i etyki. Główne przywary dzieci: brak potrzeby czystości, próżność, nieuczynność, zazdrość, przychlebstwo, nieposłuszeństwo, kłamliwość. Przywary są często zarodem złych skłonności. Usunięcie ich może uchronić od wykroczeń i przestępstw.

VII. Przestępstwo wyrasta najczęściej z gleby psychopatycznej. Istnieją psychopaci, u których popędy zbrodnicze nie ustępują pod wpływem wychowania, u najliczniejszej jednak grupy decyduje środowisko: jego wpływom dodatnim czy ujemnym psychopata łatwo ulega, zwłaszcza w okresie rozwoju płciowego.

VIII, IX. Tak, jak starsi, tak i dzieci podlegają chorobom umysłowym, jednak w słabszem natężeniu. Autor omawia nastepujące choroby: upośledzenie rozwoju umysłowego, padaczkę, histerję, neurastenję, pląsawicę, wczesne otępienie umysłu, manjakalno-depresywne obłąkanie: niedowład postępujący i inne. Zapobiegać tym chorobom można przez usuwanie przyczyn, a więc np. przez niedopuszczanie osób, dotkniętych dziedzicznością psychopatyczną, do zdobycia potomstwa. Zagadnienie to jest bardzo trudne do rozwiązania.

X Wychowawcy muszą otoczyć dzieci taką opieką, by odsunąć wpływy, mogące naruszyć zdrowie. Trzeba zapewnić dzieciom dobre odżywianie, wypoczynek, zahartować je, dalej wychowanie całe musi być natchnione zapałem, gdyż tylko wtedy jest możliwa sugestja pedagogiczna, oddziaływująca leczniczo na zaburzenia umysłowe.

Jak choćby z tego bardzo krótkiego i ogólnego streszczenia widać, książka dr. Wachholza ma dla nauczyciela wielką wartość: uczy wniknąć w tajniki duszy dziecięcej, uczy rozpoznać przywary od zaburzeń umysłowych i chorób, wskazuje wreszcie na sposoby usuwania różnych niedomagań umysłowych. Są to kwestje bardzo ważne. Zaznajomienie się z niemi uchroni nauczyciela od wielu błędów, które popełnia nieświadomie, krzywdząc tem dzieci. St. N.

*

Fr. W. Foerster; *Religja a kształcenie charakteru.* Dociekania psychologiczne i wskazania pedagogiczne. Przełożył Józef Mirski. Nakład Księgarni św. Wojciecha. Poznań. Str. 549. Cena zł 14,—

Niniejsze uwagi pióra wytrawnego literata przejmujemy z „Kurjera Warszawskiego“, gdzie ukazały się w numerze wigilijnym na naczelnem miejscu. (Nr. 351 z 24 XII 1930). Tłumacz omawianej książki Fr. W. Foerstera — p J. Mirski — jest autorem wstępnej rozprawki pt. „Scholaryzm“ w dzisiejszym zeszycie „Przyjaciela Szkoły“. Red.

Książka ta powinna zwrócić na siebie uwagę wszystkich, głębiej myślących ludzi. Powstała ona nietylko z głębokiej troski o przyszłość narodu niemieckiego, do którego autor należy, lecz z troski o przyszłość całej ludzkości, przeżywającej obecnie ciężki kryzys moralny.

Znamienną cechą naszych czasów jest, zdaniem Foerstera, przepaść duchowa, dzieląca warstwy, oddawna już oderwane od religji, od warstw ludowych, które wychowują się jeszcze pod ochroną pewnych i ustalonych tradycyj. Pomiędzy obu grupami panuje prawdziwie babiloński zamęt myśli i języka: co dla jednej jest święte, to druga uważa za śmieszne; co dla jednej jest żywą prawdą, to drugiej wydaje się błędem zabójczym; co dla jednej jest najwyższem zdrowiem, to w oczach drugiej uchodzi za chorobliwe.

Przepaść ta zwiększa się z każdym dniem.

Nikt lepiej od Johna Seeley'a, autora słynnej książki pt. *Natural religion*, nie określił duchowego i umysłowego stanu inteligencji współczesnej:

„Im bardziej myśli nasze idą wszerz i wgłąb, ogarniając wszechświat — mówi ten pisarz — im bardziej oswajamy się z nieskończonością przestrzeni i czasu, tem bardziej opanowywa nas uczucie nicości, tem bardziej drętwiejemy z przerażenia i wpadamy w bezwład moralny. Na chwilę pocieszamy się myślą o poświęceniu się i powtarzamy sobie: „Chociażbym nawet ja miał zginąć, będę myślał o innych". Wnet jednak ci „inni" wydają się nam równie nędzni, jak my sami, i cała ludzka niedola przestaje być w naszych oczach godna uwagi, całe szczęście ludzkie, choćby najwyższe, wydaje nam się tak blade i martwe, że nie opłaca się dbać o jego powiększenie. Dobro i zło, prawda i błąd wydają się nam nieskończenie małemi i znikomemi wielkościami, wieczność zaś i nieskończoność pozostają gdzieś daleko, hen! poza obrębem świata moralnego. Uczucie miłości zamiera, lodowacieje i zatraca się samo w świecie, w którym dobro i wszystko, co żyje, zanika w świadomości własnej bezsiły i niemocy. Otóż religja nadnaturalna wypełnia całą tę pustkę, wiążąc miłość z nieskończonością".

Zupełnie podobnie rozumuje Foerster, dowodząc, że b e z r e l i g j i n i e m o ż e b y ć w y c h o w a n i a m o r a l n e g o, że t. zw. etyka niezależna nigdy etyki chrześcijańskiej nie zastąpi, bo zastąpić jej nie zdoła. Cały dzisiejszy upadek moralny narodu niemieckiego ma za przyczynę szerzącą się bezreligijność.

„Utrata wiary w Boga — mówi — jest zawsze oznaką, że człowiek przestał już żyć całą głębią swej duszy i skupioną jednością duchowej swej istoty, a począł zatracać się w cząstkowych, zwróconych na życie zewnętrzne funkcjach duszy. „Il nous est plus intérieur à nous même que nous même" powiada francuski aforyzm o stosunku Boga do najosobistszego życia człowieka. Jakoż dopiero w Bogu i z Bogiem wchodzimy w posiadanie naszej własnej najwyższej siły duchowej, gdy zaś wiara w Niego opuszcza duszę ludzką, przestajemy być samymi sobą".

Człowiek dzisiejszy — zaznacza Foerster dalej — rozdarty niezliczonemi sprzecznościami, nadyma się, jako o s o b o w o ś ć, i bardziej, niż kiedykolwiek przybiera pozę zwartej i jednolitej woli. Czyni tak dlatego właśnie, ponieważ czuje, że w rzeczywistości jest chaosem. Tylko Bóg bowiem może dawać owo prawdziwe życie osobiste, które pozostaje niewzruszone wobec rozmaitości podniet światowych.

„On jeden tylko wybawia nas z małostkowości, obaw i sprzeczności człowieka, obracającego się tylko wkoło siebie. On wyzwala w nas miłość dla

bliźniego, ale zarazem każe nam wszystko, co czynimy, odnosić do czegoś nieskończenie wyższego od sfery ludzkiej, tylko ludzkiej".

Wszystkie te wywody i wskazania ożywia jedno dążenie do uleczenia tej szczególnej choroby świata zachodniego, a w szczególności niemieckiego, jaką jest rozwierająca się coraz głębiej przepaść pomiędzy życiem a religją.

Ta przepaść, t. j. oderwanie się polityki, życia gospodarczego, a nawet w coraz większej mierze całego życia codziennego od ducha chrześcijańskiego, a przez to wydanie człowieka na łup najpospolitszej a spotęgowanej przez technikę i naukę zwierzęcości doprowadziło naszą moralność zachodnią do obecnego kryzysu.

Nowoczesną młodzież tak oszołamia i przytłacza wrzawa codziennej rzeczywistości, iż z tej strony zagraża jej niezmierne niebezpieczeństwo, a mianowicie, że „świat niewidzialny i ponadczasowy będzie z każdym dniem tracił w niej coraz bardziej motywującą siłę i kierowniczy autorytet. Aż wreszcie pewnego dnia rozpętana ulica wedrze się z wrzawą do świątyń i wydrze i rozbije jawnie to, czego się właśnie wyznawcy tego w obawie przed żołdakami trzykrotnie wypierali".

A więc przestroga. Tak. Przestroga, podyktowana jednak przez rozum przewidujący i przez kochające serce.

Książka, pod tym kątem napisana, warta jest po trzykroć przeczytania i przemyślenia.

P. Józefowi Mirskiemu za to, że ją udostępnił ogółowi polskiemu, możemy być tylko wdzięczni.

Kurjer Warszawski. Z. Dębicki.

RADJO DLA WSZYSTKICH.

Miał rację „Żelazny Kanclerz" niemiecki, kiedy po zwycięstwie pod Sedanem powiedział, że wojnę 1870 roku wygrał przedewszystkiem pruski nauczyciel. Z równą słusznością twierdzić dzisiaj można, że nietylko ci, którzy z bronią w ręku poszukiwali wolności, nietylko natchnieni jej piewcy, lecz i nasi nauczyciele wielkie przy odzyskaniu niepodległości polskiej położyli zasługi.

Spadkobierca wielkich idei Czackiego, Kołłątaja, Staszica, Śniadeckich, Czartoryskiego, Libelta i wielu innych światłych i najświatlejszych wychowawców narodu, działając w najtrudniejszych warunkach, często o głodzie i chłodzie, a przez całe stulecie pod grozą pomsty najeźdźcy — nauczyciel polski śmiało, wytrwale i ofiarnie „niósł przed narodem oświaty kaganiec".

Słusznie więc już w pierwszych latach wskrzeszonej państwowości wołał Żeromski, że każdy nauczyciel w nowej Polsce „prócz swego związku zawodowego i opieki, jaką nad nim ów związek roztoczy, powinien czuć się otoczony pieczą wszystkiego, co jest rozumem i czuciem w narodzie..."

Piecza ta, rzecz prosta, nie powinna ograniczać się do platonicznych objawów szacunku i uznania dla doniosłej roli oświa-

towej i wychowawczej nauczyciela — zwłaszcza, jeżeli chodzi o nauczyciela wiejskiego lub małomiasteczkowego, dotychczas niemal zupełnie oderwanego od polskich i obcych ognisk wiedzy i kultury.

Jakże często, jakże tragicznie często dla naszego nauczyciela ludowego chwila, w której osiada na swym oświatowym posterunku, staje się chwilą niemal zupełnego zerwania ze środowiskiem duchowem i umysłowem, z którego wyszedł i w którem pragnie i powinien bezustannie odświeżać i odradzać swój umysł, aby uchronić go przed skostnieniem i wyjałowieniem.

Do cichej, jakby zabitej deskami wsi lub mieściny, odległej często o dziesiątki kilometrów od najbliższej stacji kolejowej — jak do owej fabryki z *Sobotniego wieczoru* Konopnickiej — nie dobiegały dotychczas „świata obroty, jego pragnienia, i walki, i ruchy...“ Szczupłe uposażenie nie pozwalało nauczycielowi na kształcące podróże i częste wyjazdy do stolicy i innych ośrodków rodzimej kultury, ale z trudem tylko na kupno potrzebnych książek i prenumeratę pism. A jedyny na głuchej prowincji łącznik ze światem wiedzy, kultury i sztuki, zapewniający ponadto miłą rozrywkę po ciężkiej pracy — odbiornik radjowy — był dotychczas dla ogółu nauczycielstwa niemal niedostępny.

Jedynie stolica i sześć większych miast polskich wraz ze swemi najbliższemi okolicami stanowiły jakby siedem polskich oaz radjowych, umożliwiając swym mieszkańcom odbiór na detektor. Lecz między temi oazami rozpościerały się olbrzymie połacie pustyni, gdzie radjo było dostępne jedynie tym wybrańcom losu, którzy mogli się zdobyć na instalację drogiego odbiornika lampowego. I jeżeli mimo wszystko, jak to ze spisu abonentów Polskiego Radja wynika, kilka tysięcy mieszkań nauczycieli prowincjonalnych radjo już dziś łączy ze światem — uważać to można za jeszcze jeden dowód więcej, jak bardzo radjo jest w tych mieszkaniach potrzebne. Świadczą zresztą o tem całe stosy listów, które nasze nauczycielstwo prowincjonalne do Polskiego Radja nadsyła — listów często pięknych i wzruszających, zawsze pełnych zrozumienia dla wzniosłych celów radjofonji, a nieraz zawierających rzeczowe uwagi na temat zadań, jakie radjo ma w odrodzonej Polsce do spełnienia.

Czasem jednak w listach tych przebija żal, że radjo jest nie dla wszystkich dostępne — że nietylko ogół nauczycielski, lecz i szerokie masy ludowe nie mogą jeszcze korzystać z jego dobrodziejstw. „Pomieścić trudno w mojem szczupłem mieszkanku — pisał np. rok temu jeden z nauczycieli z pod Wołkowyska — wszystkich, którzy chcą słuchać radja. Na Boga! czy niema na to sposobu, aby tak ważny czynnik postępu stał się dla wszystkich dostępny!“

Palące to zagadnienie w pełni rozwiązuje budowa nowej radjostacji polskiej pod Raszynem. Będzie to, jak wiadomo, najpotężniejsza radjostacja na świecie. Z chwilą jej otwarcia cała Polska, wszystkie jej najdalsze i najbardziej głuche zakątki będą mogły odbierać programy radjowe na tani i prosty w obsłudze odbiornik detektorowy. Podnieść również trzeba, że pragnąc zapewnić słuchaczowi możliwie najdoskonalszy, najtańszy i na najdogodniejszych warunkach odbiornik, Polskie Radjo rozpoczęło w Państwowej Wytwórni Łączności masową produkcję wyjątkowo czułego aparatu, który daje pełną gwarancję czystego odbioru w całym kraju. Odbiornik ten, zaopatrzony w przełącznik na fale długie i krótsze, wraz ze słuchawkami i kompletnym materjałem instalacyjnym kosztuje tylko 39 złotych, przyczem przez związki lub stowarzyszenia nabywać go można na sześć rat miesięcznych, co bezwątpienia przyczyni się do jeszcze większej demokratyzacji radjofonji w naszym kraju.

Radosna to wieść dla niezamożnej polskiej inteligencji prowincjonalnej, która w myśl słów Żeromskiego „nigdzie nie jeżdżając, tu się pasie, jak na miedzy zając." Dobra to również nowina dla ludu polskiego, który, jak to nauczał Mickiewicz, jest jak ten „człowiek cierpiący, człowiek tęskniący i wolny na duchu."

Niebawem — prawdopodobnie już w lutym roku bieżącego — przy boku naszego nauczyciela ludowego stanie, jako jego najlepszy pomocnik, towarzysz i przyjaciel — odbiornik detektorowy.

Będzie to chwila przełomowa nietylko w historji naszej radjofonji, ale i w historji naszej kultury, tak nierozłącznie z radjem od lat kilku związanej. J. P.

NOWOCZESNA DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA W POLSCE.

Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, będąca federacją zrzeszeń pedagogiczno-naukowych na terenie Rzpltej Polskiej, ma na celu propagowanie nowoczesnych idei pedagogicznych, głoszonych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania, oraz ułatwianie współpracy nauczycielstwa i wychowawców różnego typu szkół i różnych stopni nauczania.

Jednocześnie Sekcja Polska służy jako łącznik między polskim światem pedagogicznym, a międzynarodową centralą, która żywo interesuje się sprawami szkolnictwa odrodzonej Polski. Numer specjalny *New Era*, oficjalnego organu Zarządu Głównego Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, poświęcony szkolnictwu

polskiemu, odsłonił przed oczami pedagogów zagranicznych szereg twórczych poczynań naszego szkolnictwa.

Wobec tego Sekcja Polska postawiła sobie za zadanie zobrazowanie całokształtu polskiej nowoczesnej działalności pedagogicznej dla przedstawienia zagranicą i pragnie ułatwić wymianę doświadczeń w kraju. Szereg twórczych i niezmiernie cennych poczynań pozostaje w ukryciu — ujawnione zaś będą stanowiły wartościowy materjał dla dalszego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej.

W celu zgromadzenia odpowiednich danych Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania uprasza wszystkich pedagogów, zainteresowanych nowem wychowaniem, i starających się je urzeczywistnić, o wzięcie udziału w ankiecie i o zgłaszanie nawet najskromniejszych swych doświadczeń w tej dziedzinie. Wyniki ankiety będą podane do wiadomości Kongresu Pedagogicznego Wszechsłowiańskiego, który odbędzie się w lipcu 1931 r.

Z konieczności ograniczono się do wyszczególnienia w ankiecie pytań, dotyczących pracy wychowawczo-dydaktycznej. Bardzo jednak ważne dla ogarnięcia całokształtu zagadnienia jest zorjentowanie się w warunkach lokalnych, w jakich odbywa się praca szkoły, oraz podanie szerszej charakterystyki typu szkoły.

Odpowiedzi należy nadsyłać do dnia 15 lutego 1931 r. na ręce p. Jadwigi Michałowskiej, przewodniczącej Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, Warszawa, Hoża 74.

Ankieta.

1. Miejscowość (charakterystyka środowiska).
2. Szkoła (typ szkoły).

I. Metody pracy. (Czy stosuje się własne pomysły, metody pracy i oddziaływania wychowawczego, ewentualnie inne: Dalton, Metodę projektów (zamierzeń), Decroly, Winnetkę?)

W jakim zakresie (klasy, przedmioty)? — Jak dawno szkoła czyni próby nowych metod pracy i wychowania?

Jakie osiągnęła rezultaty. (Dokładnie scharakteryzować wyniki zarówno dodatnie jak ujemne) — poziom wiedzy — rozbudzone zainteresowania do pracy i nauki, rozwój umysłowy, uspołecznienie dziatwy i młodzieży.

Stosunek dziatwy i rodziców do systemu pracy.

System zadawania prac piśmiennych (domowych i klasowych). Ilość i rozmiar.

Czy istnieją bibljoteki w poszczególnych klasach; jakie braki w księgozbiorze i w literaturze szkoła odczuwa?

Czy istnieje współdziałanie szkoły z bibljotekami i z jakiemi?

System oceny pracy uczniów i klasyfikowania. (Czy stawia się ocenę za każdą odpowiedź, — za każdą pracę piśmienną?)

II. Metody wychowawcze. Jak zorganizowana jest praca wychowawcza szkoły? Oddziaływanie nauczyciela i grona nauczycielskiego na ucznia i klasę.

Czy w szkole istnieje koedukacja?

Jakie w związku z tem napotyka się trudności?

Udział młodzieży w wychowaniu.

Czy istnieje samorząd uczniowski (jaki)?

Organizacje młodzieży: współdzielnie uczniowskie — kółka naukowe (jakie) — harcerstwo — Czerwony Krzyż Młodzieży — inne organizacje uczniowskie.

Współżycie szkoły z innemi szkołami: korespondencja międzyszkolna, wymiana zbiorów, wycieczki itp.

Współdziałanie szkoły z organizacjami międzynarodowemi młodzieży: korespondencja międzynarodowa, udział w konkursach itp.

Czy młodzież wydaje pisemko uczniowskie?

Udział młodzieży i wychowawców w organizacji uroczystości szkolnych. Charakter tych uroczystości.

Jak są zorganizowane zajęcia pozaszkolne (wycieczki, warsztaty, świetlica drużyny harcerskiej, przysposobienie wojskowe).

Na czem polega wychowanie estetyczne (muzyka, śpiew, przedstawienia szkolne, dramatyzacja)?

Czy w szkole uwzględniany jest regjonalizm?

Jakie trudności wychowawcze napotkała szkoła i jak je pokonywa?

III. Współdziałanie domu i szkoły. Forma i zakres współdziałania, organizacje rodzicielskie.

Rodzaj zebrań z rodzicami (informacyjne, samokształceniowe).

IV. Współdziałanie szkoły z instytucjami opieki społecznej nad dziećmi oraz organizacjami społecznemi i kulturalnemi (kółka rolnicze, domy ludowe, teatr ludowy, straż pożarna itp.)

V. Jaki stosunek utrzymuje szkoła z byłymi wychowankami?

Uwaga: a) Odpowiedzi na kwestjonarjusz należy podać na osobnym arkuszu, oznaczając je odpowiednio do numeracji pytań.

b) Pożądane są odpowiedzi na wszystkie pytania, można jednak ograniczyć się do kwestyj, najbardziej interesujących odpowiadającego. K.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism, zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, Muzeum Przyrod., Park Sienkiewicza).
Nr. 8 (1930). *M. Frankowska* Najnowsze zagadnienia antropologji. — *Z. Weyberg* Jeszcze o filozoficznem wykształceniu przyrodników. — *O. Kossman* O wydmie w Aleksandrowie. — *R. Cichocki, S. Bełżecki* Kotewka wodna. — *J. Iwiński* O piaskowcach i grotach Nagórzyckich słów kilka. — *K. Kowalczyk* Stare dęby z okolicy Sieradza. — *Karpiński* Godne ochrony zabytki przyrodnicze powiatu konińskiego. — *St. Rumszewicz* Z wycieczki na najwyższy punkt okolicy m. Łodzi. — *E. Jarmulski* Fizjologja roślin, rozważania dydaktyczne.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).
Nr. 6 (listopad-grudzień 1930). *J. Lange* Kto się w opiekę poda Panu swemu. — *H Ułaszyn* O wyrazach skrótowych. — *Z. Klemensiewicz* Ze Zjazdu Polonistów. — *J. Birkenmajer* Warsęga. — *Z. Dortheymerówna* W sprawie znaczenia wyrazu rodzeństwo.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOWAW. (Lwów, ul. Dąbrowskiego 11)
Nr. 9 (listopad 1930). *J. Rychlicki* Czytanie Pisma św. w szkole średniej.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).
Nr 12 (grudzień 1930). *I. Kiken* Też problem współczesnego wychowania. — *S. Stendig* Metoda ośrodków zainteresowania Decroly'ego ze szczególnem uwzględnieniem metody szkół na miarę (Dok.). — *G. Hecht* Szkolne konferencje rodzicielskie. — *Z. Gryń* Roboty z patyków. — *M. Friedländer* Przeciążanie młodzieży szkolnej. — *I. Kaleta* O ejdetyzmie. — *J. Wojnar* Nieco o ogrodach szkolnych.

MUZYKA W SZKOLE (Katowice, ul. Reymonta 6).
Nr. 12 (grudzień 1930). *St. Dobrzycki* Kolędy. — *K. Hlawiczka* Pomiary wrażliwości słuchowych i muzykalności — *R. Gnus* Audycje, poświęcone Moniuszce, w szkole powszechnej (Dok.). — *St. Szczepkowski* Polskie pomoce do nauki muzyki (Dok.). — Dziesięć przykazań nauczyciela śpiewu. — Najnowsze kierunki w wychowaniu muzycznem. — *F. Sachse* Lutnia i gitara wśród młodzieży szkolnej. — *K. Hlawiczka* Lekcja instruktorska.

NEOFILOLOG (Warszawa, ul. Filtrowa 69).
Nr. 4 (październik-grudzień 1930). *S. Glixelli* Le Moyen Age dans quelques manuels d'histoire de la littérature française. — *J. Jakubiec* Stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej. — *M. Deszcz* Znaczenie teatru szkolnego w nauczaniu języka francuskiego. — *J. Ipoldt* Maksymaliści i minimaliści w nauce języków obcych.

OGNIWO (Warszawa, Chmielna 49 m. 3).
Nr. 8 (listopad 1930). *S. Kawyn* Dokoła pacyfizmu w wychowaniu. — *E. Bernhaut* Koncentracja w szkole średniej.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, Aleja Szucha 23.)
Nr. 10 (grudzień 1930). Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. dra. S. Czerwińskiego na otwarciu Bibljoteki Narodowej w Warszawie w dniu 28 listopada 1930 r. — *J. Mirski* Z propagandy polskiej myśli wychowawczej zagranicą. — *A. Zieleńczyk* Międzynarodowe towarzystwa pedagogiczne. — *R. Wex* Władze szkolne zagranicą.

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Straszewskiego 22).
Nr. 10 (grudzień 1930. *J. Sułczyński* Zakłady kształcenia nauczycieli w dobie obecnej i w przyszłości (II). *J. Tor* Przedmioty artystyczno-techniczne. — Konferencje dyrektorów seminarjów nauczycielskich (II).

POLONISTA (Warszawa, Nowy Świat 23-25).

Nr. 2 (styczeń 1931). *W. Pniewski* Regjonalizm w nauczaniu języka polskiego. — *W. Szyszkowski* Z praktycznych zagadnień metodyki wypracowań piśmiennych. — *B. Suchodolski* O aktualizacji nauczania literatury.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 36 (13 grudnia 1930). *H. Życzyński* Z zagadnień wychowania państwowego (II).

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12 b).

Nr. 11 (listopad 1930). *J. Strawińska* Społeczne urabianie młodzieży pozaszkolnej.

Nr. 12 (grudzień 1930). *J. Strawińska* Społeczne urabianie młodzieży pozaszkolnej (II).

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, ul. Sienkiewicza 19).

Nr. 10 (grudzień 1930). *O. Bujwid* Jadowite węże i pająki brazylijskie — *M. Chejfec* Regeneracja u pierwotniaków. — *F. Burdecki* Rok 1930 w astronomji. — *J. Sambor* Jak rośnie Gdynia.

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI (Tomaszów Mazowiecki, skr. p. 35).

Nr. 4 (wrzesień-październik 1930). Z notatek śp. K. Bereśniewicza. — *E. Jarmulski* Stosunek przyrodoznawstwa do robót ręcznych. — *J. Tor* Przedmioty artystyczno-techniczne. — *Z. Wierciak* O twórczość w nauce. — *J. Mazurek* Zastosowanie tektury do ozdób choinkowych. — *D. Łuczyński* Na marginesie programu ministerjalnego robót ręcznych dla seminarjów nauczycielskich. — *Cz. Karp* Slöjd w Danji. Lekcja w Kopenhadze. — *M. Bereśniewiczowa* Nauka kroju i szycia w szkole powsz. — *H. T.* Konspekt robót kobiecych w kl. IV szkoły powsz.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny L. 29).

Nr. 10 (grudzień 1930). *F. Korniszewski* Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka. (Przyczynek do psychologji inteligencji) II. — *A. Litwin* Ujęcie metodyczne nowych kierunków pedagogicznych. — *H. R.* V Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, Plac Trzech Krzyży 4-6).

Nr. 1 (październik-grudzień 1930). *W. Sterling* Dziecko epileptyczne. — *S. M. Studencki* Psychodiagnostyka dzieci umysłowo upośledzonych metodą Rorschacha. — *B. Dylewski* Wady mowy i ich leczenie na terenie szkoły. — *N. Hanowa* Notatki z podróży. (Godzina u „probation officer" w Londynie).

SZKOŁA ŚLĄSKA (Cieszyn, plac Wolności 10).

Nr. 12 (grudzień 1930). *F. Śniehota* Kłamstwo u dzieci i młodzieży w świetle psychologji indywidualnej Adlera. — Nowoczesna nauka pisania. — Kilka uwag o naszych błędach narodowych. — Dyspozycje i zjawiska psychiczne. — Szkoła współczesna wobec doniosłości problematu celu wychowania. — W 20 rocznicę śmierci tej, która rzucała siew dla słabych i prostych, która patrzała w przyszłość. — *I. Kaleta* Osobliwość dziecka i jego wychowanie.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 11—12 (listopad-grudzień 1930) *K. Banszel* Zagadnienie wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego. — *J. Trzeciak* O przymierze z dzieckiem. — *G. Hecht* Szkoły dla dzieci szczególnie uzdolnionych. — *St. W.* Stosunek szkoły do prasy. — *S. Racinowski* Zagadnienia rachunkowe dla oddziałów I, II i III. — *St. Nowaczyk* O średniowiecznem rycerstwie. — *W. Piotrowski* Osnowa lekcji gimnastyki. — *M. Zambrzycki* Lekcja śpiewu w oddziale I. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. (C. d.)

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

Dyr. Bronisław Duchowicz: *O napojach alkoholowych i alkoholizmie.* Biblj. Higjeniczna. Zesz. XVII. 1931. Z 20 ryc. Str. 92. Cena zł 2.80.

Bibljoteka Higjeniczna Książnicy-Atlasu wzbogacona została dalszym szkicem pióra znanego alkohologa dyrektora Duchowicza, który w sposób treściwy, a mimo to jasny i bardzo przystępny zamknął całokształt wiadomości o alkoholu i alkoholizmie. Po przedstawieniu przyczyn rozpowszechnienia alkoholizmu na świecie i istoty alkoholu, jego pochodzenia i po rozprawieniu się z mylnym poglądem, jakoby napoje upajające zaliczać można do pożywek ewentualnie nawet używek, przystąpił autor do omówienia fizjologicznego działania alkoholu na ustrój człowieka jako jednostki, a następnie podał naukowe dane o wpływie tego narkotyku na potomstwo, opierając swe wywody na najnowszych pracach z tej dziedziny. Rozdział o związku alkoholizmu z chorobami infekcyjnemi, rakiem, chorobami przemiany materji i innemi przedstawiono w sposób nader przekonywujący. Specjalny rozdział poświęcono związkowi alkoholizmu z obyczajnością publiczną, przestępstwami i zbrodniami, samobójstwem, wpływowi alkoholu na wyczyny sportowe, długość życia, wreszcie wydajność pracy człowieka i całe gospodarstwo narodowe.

Dr. Oskar Pfister: *Psychanaliza na usługach wychowania.* Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, tom XIII. 1931. Str. 224. Cena zł 8.40.

W tak zasłużonej już Bibljotece Przekładów Dzieł Pedagogicznych, pozostającej pod czujną redakcją Dra Zygmunta Ziembińskiego, pojawiła się obecnie jako tom XIII książka Dra Oskara Pfistera pt. *Psychanaliza na usługach wychowania,* w doskonałym przekładzie Dr. Józefa Mirskiego. Książka ta posiada wiele zalet, które sprawiły, że należy ona do najpopularniejszych książek o t. zw. pedanalizie t. j. metodzie psychanalitycznej, w zastosowaniu do zagadnień wychowawczych. Z zalet tych godzi się wymienić: przejrzystość i jasność wykładu, bogactwo przykładów oraz umiarkowanie i ostrożność we wnioskach. Dzięki temu może też ona oddać duże usługi naszemu nauczycielstwu w zakresie wychowania wogóle, a w szczególności tam, gdzie chodzi o pewne t. zw. wady dziecięce. Podnoszą wartość książki syntetyczne uwagi o psychanalizie, które we wstępie wypowiada tłumacz Dr. Mirski.

M. ARCT, WARSZAWA.

Zasady pisowni polskiej i słowniczek ortograficzny z podziałem na zgłoski. Wyd. III poprawione i uzupełnione. 1930, str. 139. Cena zł 1,80.

Jest to książeczka niezbędna dla każdego, kto ma choćby cokolwiek do czynienia z pisaniem. Składa się z dwóch części. Pierwsza obejmuje zwięzły, poparty przykładami, wykład wszystkich prawideł pisowni; drugą stanowi słowniczek ortograficzny, zawierający zbiór częściej używanych wyrazów. Wobec trudności naszej ortografji i niemal ciągle nasuwających się wątpliwości, takich choćby, jak pisać niektóre przysłówki, łącznie czy rozłącznie, kiedy stawiać przy pewnych nazwach duże, czy małe litery, i wiele innych, — niewielka ta książeczka oddaje niezastąpione wprost usługi.

NAKŁADEM AUTORA.

L. Gustowski: *Na morze!* Gdańsk—Gdynia. Garść myśli morskich i portowych z przedmową min. dr. H. Strassburgera i pułkownika Babińskiego. Poznań, 1931. Str. 90. Cena zł 2,50.

W broszurze pragnie autor zwrócić uwagę 31 miljonowego narodu polskiego na zagadnienia, związane z morzem, tego źródła potęgi i bogactwa państw nowoczesnych. Dziełko to zainteresować winno szczególnie sfery kupieckie. To też hasło „Kupiectwo na front“ jest nakazem nietylko obecnej chwili, lecz życiową drogą ku stałemu zabezpieczeniu dobrobytu ludności i rozwojowi warsztatów pracy na morzu. Ale i nauczyciel znajdzie dla nauki o Polsce współczesnej w broszurze niejeden ciekawy szczegół.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu